

Agentes de la escuela regular ante la

educación

ESPECIAL



INVESTIGACIÓN EN MÉXICO

Teresita de J. Cárdenas Aguilar
Arturo Barraza Macías

ISBN: 978-607-9003-11-1



9 786079 003111

AGENTES DE LA ESCUELA REGULAR ANTE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. INVESTIGACIÓN EN MÉXICO

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte de la
Secretaría de Educación del Estado de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Arturo Barraza Macías

Universidad Pedagógica de Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Primera Edición: Febrero del 2014

Editado en México

ISBN: 978-607-9003-11-1

Editor:

Instituto Universitario Anglo Español

Coeditores:

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

Universidad Pedagógica de Durango

Centro de Actualización del Magisterio (Durango)

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Línea Editorial: Educación Especial

Coordinadora de la Línea Editorial:

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Corrección de estilo:

M.E. Rosa de Lima Moreno Luna.

Diseño de portada:

M.C. Roberto Villanueva Gutiérrez.

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido
total o parcialmente por ningún otro medio
sin la autorización por escrito de los editores

Prólogo

Para quienes no somos parte del campo de la educación especial o desconocemos los avatares conceptuales que se han suscitado en la definición de esta área de estudios, cuando escuchamos a los especialistas referir las explicaciones teóricas que emergen de dicha dinámica disciplinar en desarrollo, algunos de los profesores no iniciados quizá seamos cautos al hacer alguna proposición conceptual mientras que otros, de inicio, posiblemente aventuramos una opinión no sustentada y que muy pronto encuentra la intervención correctiva de los colegas, o bien la mirada complaciente, de benevolencia de los especialistas ante nuestra muestra de ignorancia.

Y es que el campo de las otrora *Necesidades Educativas Especiales* ha evolucionado, conceptual y teóricamente, desde los años noventa del siglo pasado, con los modelos asistencial-profesionales, pasando por la tendencia mecanicista de integración hacia la escuela regular, con sus disonancias e impropiedades en la implementación de dicha tendencia –inconsistencias, habría que decirlo, que provinieron de los propios agentes educativos de la escuela regular- hasta los ecos actuales de la *educación inclusiva*, misma que se promete vastamente en la parte de los decretos legislativos que garantizan por ley, el respeto a la diversidad y a *la educación para todos* y que solo será posible en el terreno de las prácticas, con la redefinición base de los agentes de la escuela regular ante dicha tendencia, hacer realidad dichos decretos so pena de que volvamos a cometer los mismos errores: aceptar en el discurso un cúmulo de disposiciones al nivel del currículo y de las formalidades de atención áulica para los sujetos de la educación especial, pero que en la práctica no se logran concretar para que exista aceptación y atención educativa en el orden de las estrategias de parte de los profesores de grupo regular.

Es por lo expuesto, el énfasis puesto por los Dres. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Arturo Barraza Macías en su libro: **Agentes de la escuela**

regular ante la educación especial: Investigaciones en México, en el hecho de partir de una base que redefine la participación de los agentes educativos de la escuela regular ante el hecho de la educación especial. El primer ingrediente que se advierte en el libro es la integralidad de los agentes educativos de la escuela regular, están todos presentes, iniciando con los alumnos regulares, niños y niñas, los profesores y directivos, tanto de educación primaria como de preescolar, los padres de familia, los especialistas y asesores de educación especial; ante todos ellos, la educación especial pasa como fenómeno de atención, de presencia, de cotidianeidad áulica, de desencuentro, de capacitación y de apropiación de estrategias, en fin, la educación especial filtra las experiencias de los agentes de la escuela regular y obtiene de ellos un resultado investigativo, el cual es fruto de la indagación científica de múltiples investigadores que fueron convocados por los coordinadores del Libro, la Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y el Dr. Arturo Barraza Macías, a fin de dar cuenta acerca de cómo es asumida la educación especial de los sujetos, de parte de los agentes de la escuela regular.

La discusión empírica lograda, esto es, la forma de discutir los datos obtenidos es profunda y analítica, los hechos saltan, la realidad destroza los discursos, el sujeto de la educación especial es en veces, *tomado como una maceta...* el profesor del aula regular no le hace caso.... A decir de una de las informantes, solo viene el niño especial *a tomarse su lunch* y con eso pasa por ser atendido y educado en el aula regular... en otros casos existe un cambio de parte del profesor, hay todo un proceso de sensibilización que transforma la mente y el corazón del maestro de aula, dándose un nuevo aprendizaje de parte del docente, respecto de un nivel de participación redefinido hacia la atención educativa real de los sujetos de la educación especial y finalmente se documentan casos de profesores que intervienen desarrollando estrategias de atención en donde se incorpora al sujeto interactuando con sus pares, desarrollando una parte de la secuencia de actividades de aprendizaje...*aquello que le toca hacer para que todos aprendamos.*

Esta riqueza investigativa es enmarcada en la Obra de los Dres. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Arturo Barraza Macías: **Agentes de la escuela regular**

ante la educación especial: Investigaciones en México, de forma coherente propiciando en la ordenación de los trabajos una enunciación conceptual y teórica del área de estudios que va dando respuesta sistemática a las preocupaciones y prácticas descritas de los propios agentes de la escuela regular; por ejemplo, cuando los profesores y directores señalan en sus descriptivas lo que para ellos son las Necesidades Educativas Especiales, rubricado con sus prácticas (capítulos dos y tres: Juana María Méndez Pineda y Eulalia Sánchez Arriaga; Jorge García Villanueva y Margarita Becerra Rosas y capítulo 4 de Antonio Rodríguez Arrollo), donde aparecen las tres tendencias investigativas en éste tópico: el desencuentro, negar la diversidad en la práctica real por *ilusa e idealista*; La sensibilización y la redefinición del rol docente, el cambio del profesor ante el educar a los sujetos con necesidades educativas especiales y finalmente la participación de los profesores con estrategias innovadoras de atención real a la diversidad al nivel de las actividades de aprendizaje inclusivas. Este tipo de preocupaciones de los agentes de la escuela regular, tiene una respuesta teórica explicativa con la revisión conceptual que se presenta en el capítulo cinco por Juan Bello Domínguez y Liliana Durán Cruz y, en el seis por Luz María Cejas Leyva, Martha Cermeño Ayón y Miguel Páez Ríos.

Llama la atención que, desde el primer capítulo de la Obra, a cargo de Juan Enrique Hernández Burgos y Alejandra López, se recupera la experiencia internacional proporcionada por Gran Bretaña, misma que incorpora la atención a la diversidad como parte inherente de la escuela inclusiva, con lo cual se propone el diseño de políticas educativas específicas para la atención a la diversidad y sobre todo políticas de evaluación también específicas para desarrollar la mejora de los procesos educativos propios de la educación especial, relacionando todo ello con la equidad y la calidad de la escuela. Dentro de estas políticas de evaluación, es valiosa la propuesta de los ingleses, misma que se utiliza ahora en múltiples países de Europa, de utilizar los denominados *Índex de prácticas escolares de educación inclusiva*; el capítulo uno de la Obra, se toca con la misma propuesta del capítulo seis, por Luz María Cejas Leyva, Martha Cermeño Ayón y Miguel Páez Ríos, en el sentido de considerar a los índices de prácticas de

inclusión, como una estrategia evaluativa de mejora de lo que se hace dentro de la escuela al nivel de la atención real a los sujetos de educación especial.

Finalmente, queda tan solo reiterar que la Obra de los Dres. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Arturo Barraza Macías: **Agentes de la escuela regular ante la educación especial: Investigaciones en México**, es un trabajo amplio, completo, que no tiene desperdicio, ayuda a los profesores de aula regular, a los directores, a los alumnos regulares, a los asesores, a verse reflejados en sus discursos y prácticas, pero sobre todo los ayuda a transformarse y a aprender, a ser parte sustantiva de la tarea de educar a los sujetos de la educación especial en México.

¡Enhorabuena, Dres. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar y Arturo Barraza Macías! por tan valiosa contribución investigativa con la cual realmente se aprende a educar y a transformar a quienes más lo necesitan en el aula regular, no los sujetos con necesidades educativas especiales, sino nosotros: los profesores, directores y alumnos, quienes tendremos que desarrollar la competencia de apoyo y colaboración para aprender en la diversidad.

Victoria de Durango, Dgo. Diciembre de 2013

Dr. Miguel Navarro Rodríguez

Presidente de la Red Durango de Investigadores Educativos

Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1

Índice

	PÁGINA
PRÓLOGO	3
I. ALUMNOS DE ESCUELA REGULAR	9
CAPÍTULO 1. La cultura inclusiva desde la mirada de alumnas/os de educación primaria. <i>Juan Enrique Hernández Burgos y Alejandra López Cepeda.....</i>	11
II. MAESTROS Y DIRECTORES DE ESCUELA REGULAR	45
CAPÍTULO 2. Los docentes y el uso del concepto de necesidades educativas especiales. <i>Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y Eulalia Sánchez Arriaga.....</i>	48
CAPÍTULO 3. Una mirada a la educación especial en profesoras de preescolar de la Ciudad de México. <i>Jorge García Villanueva y Margarita Becerra Rosas.....</i>	77
CAPÍTULO 4. El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. <i>Arturo Barraza Macías, Teresita de J. Cárdenas Aguilar y Paula Elvira Ceceñas Torrero.....</i>	103
CAPÍTULO 5. El rol directivo en la educación especial: una dicotomía, tres contextos educativos. <i>José Antonio Rodríguez Arroyo.....</i>	122
CAPÍTULO 6. Atender la diversidad en educación especial. <i>Juan Bello Domínguez y Liliana Durán Cruz.....</i>	145
CAPÍTULO 7. Competencias docentes para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad auditiva en educación básica. <i>Luz Ma. Cejas Leyva, Martha Cermeño Ayón y Miguel Páez Ríos.....</i>	174

III. ALUMNO Y DOCENTES NORMALISTAS	202
CAPÍTULO 8. Correlación entre aprendizaje autodirigido, desempeño académico y grado en alumnos de licenciatura en educación Especial.	
<i>Berenice Morales González, Lucía del Rosario Méndez Salazar y Liliana Aidé Galicia Alarcón</i>	204
CAPÍTULO 9. El trabajo de asesoría en la licenciatura en educación especial, análisis de la formación del normalista.	
<i>Lucía del Rosario Méndez Salazar, Berenice Morales González y Liliana Aidé Galicia Alarcón.....</i>	234
IV. PADRES DE FAMILIA	264
CAPÍTULO 10. Funcionamiento familiar, creencias e intereses en madres de niños con Síndrome de Down.	
<i>Kenia Sarahí González Bustamante, Jaqueline Vega Velázquez, Dora Yolanda Ramos Estrada y Mirsha Alicia Sotelo Castillo.....</i>	266
CAPÍTULO 11. La importancia del soporte social y parental en la educación especial.	
<i>Patricia Barrientos Mendoza, Ángel Vera Noriega y Maira Hurtado Abril.....</i>	280
EVALUADORES DE LAS PROPUESTAS, PARA CAPÍTULO DE LIBRO, PRESENTADAS A LA CONVOCATORIA EMITIDA	308

ALUMNOS DE ESCUELA REGULAR

LOS ALUMNOS DE ESCUELA REGULAR

En México se han venido difundiendo los principios de la educación inclusiva; de esto se deriva que algunos términos se convierten en modas que aparecen en el discurso político, que decoran los programas de estudio vigentes; surgen en las palabras de directivos y docentes y que, en las aulas y en las escuelas, se pierden entre la gran cantidad de modelos educativos que se sugieren y se superponen por periodos indeterminados.

Este apartado quedó estructurado por una investigación que muestra el intento de vivir la educación inclusiva en las aulas de siete estados en México, aquí se observa cómo la inclusión se arranca del discurso y se somete a la interpretación de la escuela, a la participación de la comunidad escolar y a las observaciones del grupo que investiga. En su revisión se notará la importancia que adquiere la participación y opinión de los alumnos de primaria, a quienes en pocas ocasiones se les consulta y que, según muestra esta investigación, llegan a aportar la fuerza necesaria para transformar la escuela en función de la educación inclusiva.

CAPÍTULO 1

LA CULTURA INCLUSIVA DESDE LA MIRADA DE ALUMNAS/OS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

INCLUSIVE CULTURE FROM THE PERSPECTIVE OF PRIMARY EDUCATION STUDENTS.

Juan Enrique Hdz-Burgos
Alejandra López Cepeda

Universidad Pedagógica Nacional – Unidad 281

Resumen

El presente estudio se realiza con alumnos de 4º, 5º y 6º grado de 32 escuelas primarias, el instrumento empleado es una versión adaptada del “Index para la inclusión” de Booth y Ainscow, (2000) que valora la dimensión “Crear culturas inclusivas” y se integra por las secciones “Construir una comunidad” y “Establecer valores inclusivos”. El argumento se realiza a través de las tendencias actuales sobre la escuela inclusiva que es aquella institución solidaria, acogedora y segura donde los niños conviven, se socializan, participan y aprenden; también se desarrolla el constructo “barreras para el aprendizaje” como las acciones, actitudes, ambiente áulico y todo tipo de situaciones que inhiben o incomodan a los alumnos; por otra parte se observan las posibilidades del “Movimiento y mejora de la eficacia escolar” como alternativa para la escuela inclusiva, de forma tal que la comunidad de alumnos, padres de familia, docentes y directivos emprendan acciones orientadas a desarrollar las áreas de oportunidad de todos los alumnos.

Palabras clave: educación inclusiva, participación, mejora, eficacia.

Abstract

The present study was done with students from 32 elementary schools in 4th, 5th and 6th grades, used instrument is an adapted version of "Index for Inclusion", Booth and Ainscow (2000) that values the dimension "Creating inclusive cultures" and is integrated by two sections: "Building a Community" and "Establishing inclusive values". The argument is carried through the current trends about the

inclusive school; that institution is caring, welcoming and safe where children live, socialize, participate and learn, but also develops the construct "barriers to learning" as actions, attitudes, courtly environment and all situations that inhibit or embarrass the students, on the other hand there is the possibility of "Movement and improving school effectiveness" as an alternative to the inclusive school, so that the community of students, parents family, teachers and managers taking actions to develop the opportunity areas for all students.

Keywords: inclusive education, participation, improvement, efficiency.

Introducción

Este trabajo de investigación es una mirada de la cultura inclusiva por las alumnas y alumnos de 4º, 5º y 6º grado de educación primaria en siete ciudades de México. El instrumento empleado es una versión adaptada del "Index para la inclusión" de Booth y Ainscow, (2000). El enfoque de inclusividad se divide en tres secciones: una relacionada a los principios que orientan la educación inclusiva desde los postulados de la Conferencia de Salamanca en 1994 hasta las aportaciones actuales de especialistas en el tema (Ainscow, 2011, 2012; Araque y Barrio, 2010; Arnaiz, 2011, 2012; Durán y Climent, 2011; Escudero y Martínez, 2011; Fielding, 2012; Mata y Ballesteros, 2012; Salas, Fernández y Molinar, 2012; Susinos, 2012; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), la segunda refiere las ideas que orientan las acciones a nivel internacional y por último se presentan algunas propuestas que ya han sido probadas en otros contextos y que pueden ser adaptadas a las condiciones de la escuela primaria en México. Todo esto se deriva de la voz y el voto de los y las participantes que, como protagonistas del escenario de la escuela, observan que esta escuela puede ser un espacio de convivencia donde son importantes todos los niños.

El trabajo de campo se realizó en Nuevo Laredo y Ciudad Victoria, Tamaulipas; Toluca, Estado de México; Parral y Ciudad Juárez, Chihuahua; Autlán, Jalisco; y Durango, Durango. La muestra se compone de 422 alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de 32 escuelas primarias urbanas y rurales de organización completa que cuentan con Unidad de Servicios de Apoyo de la Educación Regular (USAER).

Dar la voz a los alumnos

El reconocimiento de los procesos de inclusión en las escuelas primarias está representado por la voz de las alumnas y alumnos de los citados grados; se considera un oportuno referente para valorar las condiciones, características y barreras para el aprendizaje y la participación. Dar la voz a los alumnos es una corriente que está tomando fuerza en la investigación que busca explicaciones de lo que pasa en las escuelas; es un parámetro confiable; en este caso se otorga la voz a los estudiantes a través de la adaptación del Index tal como se detalla más adelante. Rodríguez, (2008) y Rodríguez Romero, (2012) destacan que el principal argumento para incluir la voz del alumnado descansa en la creencia de que los alumnos y alumnas son expertos en su propia vida y en las interacciones y acontecimientos del escenario de la escuela. Las formas auténticas de entender la voz del alumnado son una vía privilegiada para que los estudiantes experimenten formas democráticas de ver y evaluar la comunidad y los valores inclusivos. (Rojas, Haya y Lázaro-Visa, 2012; Susinos, Rojas y Lázaro-Visa, 2011).

El creciente desarrollo del movimiento de la voz del alumnado hace referencia a todas aquellas iniciativas que emprenden las escuelas y que están dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar de la infancia y el reconocimiento de niños y niñas como ciudadanos-consumidores con derecho de participación en las instituciones educativas. Se considera que los alumnos tienen una visión amplia de los diferentes procesos que se viven en la comunidad escolar como el escenario que constituye la inclusividad desde las creencias, el trato entre los compañeros, las expresiones de los maestros, las opiniones de las familias, el clima escolar, las interacciones en la hora del recreo y los actos de intimidación.

Es posible afirmar que los alumnos mayores (4º, 5º y 6º) tienen una visión de la cultura, las situaciones de discriminación, las barreras de acceso al conocimiento y la participación; es por ello que el instrumento aplicado, es una

forma de conocer los procesos de inclusión desde la voz del alumnado. Taylor y Robinson (2009) y Rodríguez-Romero (2012) destacan que las propuestas de la voz del alumnado son portadoras de un impulso muy significativo para el cambio educativo y social. Esto es así porque muestran un compromiso democrático que está directamente relacionado con la justicia social entendida como justicia democrática.

Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) expertos en el tema dicen que el espacio de la escuela inclusiva solo puede ser entendido cabalmente desde el reconocimiento de cada alumno, de cada alumna como un agente, como alguien a quien se le reconoce la capacidad, la oportunidad y el derecho de participar, de opinar e identificar aquellas situaciones que son barreras para el aprendizaje. Cuando se busca introducir prácticas donde todos los niños sean bienvenidos con independencia de sus creencias, color de piel, provenientes de zonas desfavorecidas o con problemas de aprendizaje, audición, lenguaje o visuales, es necesario escuchar que dicen, que opinan, para tener un referente sólido y promover la creación de ambientes de trabajo inclusivo en todas las áreas de la escuela, incluidas las actividades culturales, áulicas, recreativas, clases de educación física, inglés, centro de cómputo, hora del recreo, etc.

El “movimiento de la voz del alumnado” (Díaz de Rada, 2010; Fielding, 2001, 2006, 2012; Fielding y McGregor, 2005; Rodríguez-Romero, 2012; Susinos, 2012; Taylor y Robinson, 2009) promueve procesos de mejora a través de la escucha de la voz del alumnado en un marco de relaciones basado en el compromiso con la participación igualitaria, el diálogo como clave comunicativa, es una forma para reflexionar sobre aspectos educativos que preocupan y afectan a todo el alumnado.

En este trabajo los alumnos emiten sus opiniones a través de una versión adaptada del Index de Booth y Ainscow, (2000) siendo la dimensión “Crear culturas inclusivas” el centro de los cuestionamientos. Los participantes tienen la oportunidad de opinar acerca de la importancia de sentirse aceptado en los diferentes espacios de la escuela, la ayuda que proporcionan los compañeros y docente, el respeto que se da entre los integrantes de la comunidad de la escuela,

la colaboración entre las familias y los docentes, las expectativas y la identificación de prácticas de discriminación.

Como se observa, el alumno aporta puntos de vista de temas transversales como la convivencia y el trabajo colaborativo en los centros educativos. (Fielding, 2001, 2006, 2012; Fielding y McGregor, 2005; Susinos, 2012). Ellos tienen un papel protagónico y visible en los eventos de la escuela; saben cómo es el trato con el maestro, el director y los padres de familia, la forma en que son recibidos los nuevos miembros, las expectativas y el tipo de barreras para aprender y participar. Se considera que todos los alumnos son agentes activos que trabajan y aprenden conjuntamente con otros miembros de la comunidad escolar y que sus opiniones pueden ser el marco de referencia para introducir cambios para la mejora y eficiencia de la escuela. (Rojas, Haya, y Lázaro-Visa, (2012).

El Index para la inclusión

El Index fue y publicado por primera vez en el Reino Unido en el año 2000 y traducido al español por la UNESCO en 2002, se utiliza desde entonces en diferentes países de la Unión Europea como Alemania, Bulgaria, Dinamarca, España, Finlandia, Hungría, Malta, el Reino Unido y Suecia, pero también en Australia y en 18 países de América Latina como México.

El proceso de trabajo que se realiza con el Index contribuye a que las escuelas sean inclusivas, a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación. La Declaración de Salamanca (1994) posiblemente haya sido el documento internacional de mayor trascendencia en el campo de la educación inclusiva. En él se mantiene que las escuelas son el escenario para combatir actitudes discriminatorias y poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro. (Ainscow, 2002, 2004, 2005, 2006; Ainscow y Miles, 2008).

El Index se compone por las dimensiones “Crear culturas inclusivas”, “Elaborar políticas inclusivas” y “Desarrollar prácticas inclusivas”; en este caso, se realiza el estudio de la dimensión “Crear culturas inclusivas” que se integra por las

secciones “Construir una comunidad” y “Establecer valores inclusivos”. Booth y Ainscow, (2000) señalan que la dimensión “Crear culturas inclusivas” comprende la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante donde los alumnos son valorados y se desenvuelvan en un ambiente apropiado que favorezca el desarrollo de aprendizajes. Se refiere, asimismo, a promover valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Técnico Consultivo y las familias. Para la European Agency for Development in Special Needs Education (2011) los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

La sección “Construir comunidad” se integra por los indicadores:

- La importancia de sentirse aceptado
- Los estudiantes se ayudan unos a otros
- El profesorado y el alumnado se tratan con respeto
- Existe colaboración entre los docentes y las familia

La sección “Establecer valores inclusivos” se integra por los indicadores:

- Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.
- El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
- El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Estos indicadores encuentran fundamento en el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) donde se destaca que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación de todos los niños; la inclusión está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes; la “presencia” es el espacio o

escenario educativo, la “participación” refiere la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos, escuchar su voz, tal como ya se explicó anteriormente; “logros” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, el desarrollo de competencias para el desempeño en las actividades de la escuela y fuera de ella. (Ainscow, 2001, 2004, 2005; Ainscow, Booth & Dyson, 2006ab; Ainscow y Miles, 2008)

Ainscow y Miles, (2008) argumentan que algunas escuelas se caracterizan por una “cultura inclusiva” donde imperan los valores de respeto a la diferencia y se crean las condiciones para que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje, respeto de la diversidad por parte de los docentes puede, en sí mismo, ser percibido por los niños como una forma de participación dentro de la comunidad escolar; las escuelas con “culturas de inclusión” se caractericen también por la presencia de una dirección comprometida con los valores de la inclusión y con un estilo de dirección que anima a distintas personas a participar en las funciones de liderazgo. Es necesario que la escuela mantenga buenas relaciones con los padres y con su comunidad.

El Index también se enmarca en los objetivos de la política educativa en México; el acuerdo número 64 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, señala que las prácticas de educación inclusiva buscan conformar comunidades educativas respetuosas de los derechos humanos y comprometidas con el mejoramiento continuo de la calidad y equidad, que se refleje en el logro de aprendizajes de los alumnos que requieran de mayores apoyos, ya que constituye una experiencia educativa y social valiosa que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones. Es una oportunidad para que la comunidad escolar crezca y se fortalezca como equipo de trabajo, genere cambios en la organización de la escuela, en las prácticas docentes y la promoción de una cultura de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad.

La escuela inclusiva

La escuela inclusiva se considera aquella institución que propicia el acceso y la participación de todos los alumnos, que tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar; incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenezcan a una comunidad educativa que valore su individualidad y que puedan acceder a una educación de calidad. La escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, respetando la diversidad y atendiendo a las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales. Se trata de responder a la diversidad del alumnado entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. (Arnaiz, 2012; Herrera, 2009; Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Pastor, 2004; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Tomlinson, 2008)

Para Echeita y Sandoval, (2007) “La educación inclusiva es definida como el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar del centro”. (7). La educación inclusiva es una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual, adaptada a su diversidad, independientemente de su origen social, de su cultura o de sus circunstancias personales; supone reafirmar la educación como un derecho esencial y habilitante para el disfrute del resto de los derechos humanos, tanto individuales como colectivos. En ese sentido, el camino hacia sistemas educativos inclusivos implica un compromiso decidido con sociedades más justas y equitativas. La educación inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo. (Araque y Barrio, 2010; Ferguson, 2008; Fernández, 2009).

La inclusión es un enfoque de la educación que se preocupa por considerar las diferencias de los niños en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual, todas ellas directamente ligadas a la idea de justicia social. (Blanco, 2006; Escudero y Martínez, 2011; Murillo, et al, 2010)

El desarrollo de una escuela intercultural inclusiva permite hacer efectivo el derecho a la no discriminación y a la participación de todos los niños y niñas, independientemente de su condición social o cultural, de su género o de sus características personales (Ainscow, 2004; Escudero y Martínez, 2011; Salas, Fernández y Molinar; 2012; Sánchez, et al, 2001); la inclusión debe centrar sus esfuerzos en mejorar la capacidad de las escuelas comunes locales para apoyar la participación y el aprendizaje de la cada vez más diversa gama de alumnos y alumnas que están dentro de su propia comunidad. Durán y Climent (2011) señalan que “la inclusión es una cuestión de valores, supone una manera particular de entender y pensar la educación”. (155)

La preocupación por la inclusión en Iberoamérica, surge como consecuencia de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos, a pesar de los significativos esfuerzos que han invertido para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas de la región. Es importante reconocer que el campo de la educación inclusiva está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues en el fondo tiene una naturaleza dilemática que necesariamente genera tales situaciones. (Ainscow, 2011; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Duk, 2008)

Estas consideraciones tienen como marco explicativo la Conferencia Internacional sobre “Educación para Todos” realizada en Jomtien (Tailandia) en 1990, que establece que todos los niños y jóvenes de México y el mundo tienen derecho a la educación; esto se reafirma en el principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994):

Todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y

bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (7).

Estos argumentos se consolidan en el Foro Mundial de la Educación de Dakar, Senegal (2000) donde los gobiernos se comprometieron a alcanzar el acceso universal a una enseñanza primaria gratuita, de calidad y obligatoria el año 2015; asimismo para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008) el derecho a la educación para todos figura en lugar prominente en el ideario de la comunidad internacional.

Existe un concepto particularmente importante para este trabajo, para las escuelas participantes y todas las instituciones educativas de México: “El derecho a una educación para todos en las escuelas primarias; todos los niños necesitan crecer, convivir, resolver, crear y socializarse en la misma escuela”. Todos significa aquellos niños con capacidades sobresalientes, con problemas de aprendizaje, niños con síndrome de Down, problemas visuales, dificultades asociadas al ambiente familiar, entre otros muchos más. La escuela puede y debe ser un sitio acogedor, donde todos se sientan parte de los eventos que se organizan en la institución desde los honores a la bandera, visita a lugares recreativos y culturales, escenario del salón de clases, festivales, etc.; el ambiente de la escuela es un lugar para desarrollar todas las posibilidades tanto curriculares como de convivencia. Las aportaciones de los alumnos mayores a través del instrumento aplicado perfilan acciones innovadoras para ser operadas en la escuela, sea relacionado a los padres de familia, formas de interacción y mejora de la escuela.

Convivencia inclusiva es apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, de ahí que su meta sea eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. Cuando hablamos de convivencia inclusiva estamos refiriendo a la importancia de favorecer: (a) procesos de conocer, comprender y valorar a los

individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; (b) procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar juntos y (c) procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas. (Ainscow, 2007)

La inclusión entendida como participación, centra su interés en que los niños asistan a la misma escuela primaria; participen en la vida de las mismas, tengan un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a sus características; las escuelas altamente inclusivas se caracterizan por ser instituciones acogedoras y solidarias para los niños con dificultades, así como por educar a una gran variedad de alumnos dentro de una misma aula. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006ab; Arnaiz, 2012; Both, 1996, 2003; Booth y Ainscow, 2008; Dyson, 2010; Echeita, 2008; Plancarte, 2010). Este modelo de escuela se preocupa en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen el éxito. (Arnaiz, 2004, 2007; Booth, 1996, 2003; Booth y Lynch, 2003; Susinos y Calvo, 2006; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Valenciano, 2009).

Fernández, (2009) y López-Melero, (2008) comentan que no es sólo se ofrece el derecho a una educación a todos los niños y niñas, sino ofrecerle una educación de calidad y esta solo se consigue cuando todas las niñas y todos los niños se educan juntos. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas; se trata de un proyecto de sociedad más justa y equitativa; es una forma de generar una cultura inclusiva. Mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos constituye en la actualidad uno de los retos más decisivos a los que se enfrentan las sociedades latinoamericanas; López-Melero, (2007) agrega que “la educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas” (4).

Tratando de unificar lo considerado, se presentan los rasgos de una escuela inclusiva: (Ainscow, 2005, 2007, 2012; Echeita, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Foutoul y Fierro, 2011)

1. La inclusión es un proceso.

2. Es una vía para garantizar una educación equitativa.
3. Busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes
4. Precisa la identificación y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
5. Pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.
6. Es una forma de vivir, “vivir juntos”.

Para este trabajo también se consideran importantes las ideas de Foutoul y Fierro (2011) y Martín, (2005) sobre el proceso de inclusión educativa como elemento para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas primarias:

- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas en las escuelas primarias educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de la localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

Estos característicos de la escuela inclusiva se derivan de la investigación, coloquios internacionales y se inscriben en los principios de la justicia y la equidad; esto ha influido en las acciones, estrategias y las políticas para promover procesos de atención educativa con calidad, como una condición necesaria para mejorar el nivel de vida de todo el alumnado y para que nadie quede excluido de los

procesos de formación, toda vez que son elementos imprescindibles para fortalecer la democracia y la participación activa en la sociedad y la cultura. (Sánchez, et, al, 2011; Sánchez, 2012)

Barreras para el aprendizaje y la participación

Por otra parte se maneja el concepto “barreras para el aprendizaje y la participación” como aquellas acciones, actitudes que están presentes en el ambiente áulico, eventos cívicos, culturales y recreativos, así como todas las actividades que se llevan a cabo en las escuelas primarias. El escenario de la escuela es para que los niños y niñas se sientan cómodos y aceptados; ya desde mediados del Siglo XX, Vygotsky señalaba la importancia del ambiente educativo como instrumento de mediación en el desarrollo de aprendizajes. Reiteradamente se ha señalado que los procesos de interiorización suceden dos veces “primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Baquero, 1997; Vygotsky, 1979, Wertsch, 1988); en esta lógica de carácter sociocultural y educativa, es necesario que el ambiente de la escuela, desde los compañeros, padres de familia, maestro y directivo sea acogedor y de bienvenida; que las estrategias didácticas sean el medio para el desarrollo de las áreas de oportunidad de todos los niños.

Si analizamos las barreras para el aprendizaje y la participación desde el enfoque de Vygotsky, veremos que se trata de obstáculos para el desarrollo pleno de los niños, que son situaciones que no permiten el desarrollo del constructo “interpsicológico” y por tanto influyen de manera significativa en la socialización del niño; esta socialización se refiere tanto a las actividades áulicas como a las deportivas, culturales y de recreación. El cuestionario empleado valora obstáculos como la aceptación por los miembros de la comunidad; cuando el niño no es aceptado, sea por algunas actitudes o detalles del maestro de grupo, maestro de educación física, de inglés o del centro de cómputo, el niño inhibe sus posibilidades de aprender, relacionarse y participar.

El instrumento también valora las barreras para el aprendizaje en el constructo “Colaboración” que son todas aquellas “ayudas” que se pueden proporcionar para la realización de ejercicios escolares, formas de relación y socialización en general. Vygotsky nuevamente nos habla sobre la importancia de proporcionar las ayudas necesarias, las cuales pueden ser por un compañero más experimentado o por el maestro mismo; un niño requiere ser introducido al escenario de la escuela, las ayudas proporcionadas son recursos para conocer el ambiente de la escuela. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006ab; Dyson, 2010; Echeita, 2008).

Murillo, et al, 2010 y Echeita, 2004, 2006 señalan que el principal problema radica en el hecho de que en general la escuela y sus docentes no están preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes; los alumnos pueden verse excluidos de los procesos de aprendizaje y de los ámbitos de participación escolar, fundamentalmente por cuestiones de habilidad, edad, raza, clase social, género u orientación sexual; el desarrollo de prácticas inclusivas implica indefectiblemente la creación de una cultura escolar que promueva formas de trabajo que reduzcan las barreras que impiden la participación de los estudiantes en el centro. Muntaner, (2000) agrega que la heterogeneidad en las aulas es un hecho natural y evidente, que refleja la realidad social cotidiana. La igualdad de oportunidades se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, de sus características físicas y tipo de familia.

Avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación (Echeita, 2004; Murillo, et al, 2010); implica asumir la justicia, la no discriminación, la equidad y la igualdad de oportunidades como referentes centrales para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, toda vez que se crean culturas, se elaboran políticas y se

desarrollan prácticas centradas en la mejora del logro educativo de los alumnos y las alumnas. (Ainscow, 2005; Sánchez, et al, 2001)

Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. La diversidad hace referencia a las necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar. (Ainscow, Muijs y West, 2006; Booth, 2000; Sánchez, 2012). La inclusión o educación inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad; se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo de los alumnos, maestros y padres de familia. (Barrio, 2009; Booth, 2000).

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar

Para este trabajo es importante perfilar algunas ideas que pueden ser desarrolladas en sucesivos trabajos de forma que las escuelas primarias incorporen formas alternativas de trabajo, de relación y una cultura en pro de la educación inclusiva. Existe un movimiento que busca la mejora y eficiencia de los centros escolares. Murillo (1999, 2003, 2008) como la capacidad para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar; fomenta la habilidad de los alumnos para aprender; y se centra en el análisis de la enseñanza, el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Verdugo (2009) propone realizar un cambio a nivel social, involucrando al entorno familiar y comunitario, en el cual los profesionales de la educación y los padres de los alumnos fomenten el aprendizaje de todos. Murillo, Krichesky, Castro, Reyes, (2010) afirman que es imperativo promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de cultura de la diversidad que es un proceso donde el eje son las niñas y niño, donde también los docentes, las familias son protagonistas. (Booth y Ainscow, 2000; Clarke, 2006).

Muñoz-Repiso y Murillo, (2010) expresan que existen elementos clave para el adecuado funcionamiento de los centros escolares como el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa), la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro), el liderazgo, la participación de la comunidad; se puede afirmar que el movimiento de Eficacia Escolar está siendo de gran utilidad para la toma de decisiones en las escuelas primarias, de forma que los alumnos desarrollen todas sus áreas de oportunidad en un ambiente adecuado.

Existen espacios como las Reuniones de Consejo Técnico donde se reúnen los docentes para tratar asuntos comunes, la escuela para padres, los momentos de convivencia y esparcimiento que pueden ser aprovechados para mejorar la escuela, promover las ideas y acciones orientadas para que todos los niños aprendan y participen de manera equitativa. Según los autores citados el cambio contempla al menos a los mismos alumnos, los padres de familia, los docentes, personal administrativo y supervisor escolar; se trata de sensibilizar a todos para crear un ambiente de trabajo adecuado para todos.

Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos los alumnos, mayor de lo que sería previsible teniendo en cuenta la situación social, económica y cultural de las familias. (Clarke, 2006; Murillo, 1999, 2008). La visión de la escuela debe ser una en la que todos los miembros de la comunidad escolar están involucrados en los procesos de mejora. Este movimiento pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas.

Existen algunos factores que son decisivos para el mejoramiento de las escuelas participantes y las escuelas primarias en México. (Ainscow, 2012; Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012; López-Cobo y González-López, 2012; Murillo, 2003)

- a) La escuela como centro del cambio – el cambio centrado en la escuela.
- b) El cambio depende del profesorado.
- c) El papel determinante de la dirección.

- d) La escuela como comunidad de aprendizaje.
- e) Cambiar la forma de enseñar y aprender.

Referido a la eficacia del proceso enseñanza aprendizaje López y González, (2011) expresan que se trata de favorecer una enseñanza intencional, expectativas elevadas, refuerzo positivo, seguimiento de los avances, derechos y responsabilidades del alumnado, colaboración familia-escuela, organización para el aprendizaje, sentido de comunidad, clima escolar y estrategias didácticas. Herrero, Mendizábal y Landaluze (2010) nos dicen que es necesario aprovechar mejor la diversidad del aula, especialmente en las actividades por parejas o en grupo, que maximizan el diálogo y la interacción entre iguales. Hart, Dixon, Drummond y McIntyre (2004) señalan que una escuela eficaz atiende las condiciones para el desarrollo de las capacidades y áreas de oportunidad de los niños

El cambio educativo implica el desarrollo de una forma de pensar y actuar que promuevan la mejora constante de los procesos y los resultados. Así, una cultura escolar orientada hacia el cambio, cuyo desarrollo supone un largo proceso en sí mismo y que atraviesa todo el proyecto de mejora, es uno de los elementos clave a la hora de garantizar el éxito de los esfuerzos por cambiar la práctica escolar. Es imperativo que el profesorado conciba su práctica ya no sólo en términos de su trabajo de aula, sino también desde su aporte al desarrollo integral de todos los alumnos, mediante una fuerte implicación con el resto del plantel y con un sólido compromiso frente a la mejora de la institución (Krichesky y Murillo, 2011; Murillo y Krichesky, 2012)

Sobre diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar aporta conocimiento sobre los procesos de cambio escolar que contribuyen a mejorar el rendimiento de los estudiantes y aplicar ese conocimiento para impulsar procesos de innovación en los centros. Mata y Ballesteros, (2012) consideran que la mejora de la escuela puede definirse como un esfuerzo sistemático y continuo orientado a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas de la escuela con la finalidad de alcanzar más eficazmente las metas educativas.

Arnaiz, (2011) parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades del alumnado. Propone un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, con el fin de que se garantice el ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho; educar en la diversidad desde el modelo curricular significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, y conlleva desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo para todos.

Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social. Si queremos que las escuelas sean más eficaces e inclusivas se hace imprescindible que desarrollen mecanismos para poder dar la respuesta educativa que cada alumno necesita, especialmente, los alumnos más vulnerables. Arnaiz, (2000, 2002, 2011, 2012).

Murillo, Krichesky, Castro, Reyes, (2010), identifican algunas acciones referidas al liderazgo para la inclusión y la justicia social

- a) Identificar y articular la visión de la escuela
- b) Desarrollar a las personas
- c) Fortalecer la cultura escolar inclusiva
- d) Centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje
- e) Fomentar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje
- f) Promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias
- g) Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas

Ryan (2006a) sugiere a su vez que los líderes de estos centros deben también adoptar políticas que favorezcan la puesta en práctica de valores inclusivos, bajo la premisa de que los procesos de deliberación política tienen que ser, en sí mismos, inclusivos: todos los miembros de la comunidad educativa deberían poder participar en estos espacios políticos, para garantizar que los

intereses de todos los segmentos de la comunidad educativa estén representados en ellos. Murillo (2008) define la “cultura escolar como el conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente; la dificultad radica en que no es fácilmente observable” (337)

Este movimiento es la oportunidad para que la escuela inclusiva sea tema en las escuelas primarias, recordemos que son importantes las reuniones de Consejo Técnico, la escuela para padres, el liderazgo del director, la participación del maestro de educación física, inglés y del centro de cómputo. La mejora y eficacia de la escuela primaria ofrece las líneas para que todos los niños sean tratados de forma equitativa y se valoren sus habilidades y en general se opere el concepto de inclusividad desarrollado en este trabajo.

Presentación de los resultados

La muestra se compone de 422 alumnos y alumnas de 4º, 5º y 6º de 32 escuelas primarias. El cuestionario se integra por 28 preguntas que valoran la dimensión “Crear culturas inclusivas” a través de los indicadores “Construir una comunidad” y “Establecer valores inclusivos”. El formato metodológico es una Escala de Lickert con los siguientes cinco valores:

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

En la tabla 1 se muestra la distribución los indicadores y preguntas, cada indicador se compone de un bloque de cuatro preguntas.

Tabla 1
Indicadores y preguntas de cada indicador.

Sección 1 “Construir una comunidad”		
Indicadores	Preguntas	
1. La importancia de sentirse aceptado.	1	Todos merecemos sentirnos aceptados.
	2	Me agrada mi maestro
	3	Le agrado a mi maestro
	4	Me gustaría que mis hermanos, primos o vecinos estudien en esta escuela.
1. Los estudiantes se ayudan unos a otros	5	Mis amigos me ayudan en clase cuando no entiendo algo
	6	En la hora del recreo me uno a un grupo para almorzar
	7	Cuando no entiendo algo mis compañeros me ayudan.
	8	Los estudiantes se ayudan unos a otros.
1. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	9	Mi maestro me trata bien
	10	Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela
	11	Tenemos una buena relación con el maestro de grupo.
	12	Los maestros y los alumnos se tratan con respeto.
1. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	13	Mi familia piensa que ésta es una buena escuela.
	14	Mi familia dice es ésta buena escuela.
	15	Siento que no hay comunicación entre mi familia y la escuela.
	16	La familia se siente parte de la escuela primaria.
Sección 2. Establecer valores inclusivos		
Indicadores	Preguntas	
2. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	17	Aprendo mucho en esta escuela.
	18	Algunos de mis trabajos han sido colocados en las paredes del salón de clases.
	19	Los alumnos con problemas de aprendizaje van a progresar en esta escuela.
	20	Los maestros promueven que los alumnos desarrollen todas sus capacidades.
2. Los profesores piensan que todo el alumnado es igual de importante.	21	Creo que mi maestro tiene preferencias sobre algunos alumnos.
	22	El maestro de educación física trata a todos igual.
	23	Los maestros se interesan de igual forma por todos los alumnos
	24	Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares. (culturales, deportivas, educativas)
2. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	25	Me han intimidado alguna vez en esta escuela.
	26	Me siento seguro en esta escuela.
	27	Los alumnos con discapacidad son bienvenidos en esta escuela.
	28	En esta escuela hay prácticas discriminatorias.

Los resultados se presentan de las tablas de 2 a 8; desglosados por indicador.

Sección 1 “Construir una comunidad”.

Tabla 2.

La importancia de sentirse aceptado.

	1. Todos merecemos sentirnos aceptados.		2. Me agrada mi maestro.		3. Le agrado a mi maestro		4. Me gustaría que mis hermanos, primos o vecinos estudien en esta escuela.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente de acuerdo	309	73.2	275	65.3	228	54.0	266	63.0
De acuerdo	89	21.1	113	26.8	128	30.3	108	25.6

	1. Todos merecemos sentirnos aceptados.		2. Me agrada mi maestro.		3. Le agrado a mi maestro		4. Me gustaría que mis hermanos, primos o vecinos estudien en esta escuela.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	4.0	21	5.0	58	13.7	27	6.4
En desacuerdo	6	1.4	6	1.4	3	.7	11	2.6
Totalmente en desacuerdo	1	.2	6	1.4	5	1.2	10	2.4
Total	422	100.0	421	100.0	422	100.0	422	100.0

Tabla 3.

Los estudiantes se ayudan unos a otros.

	5. Mis amigos me ayudan en clase cuando no entiendo algo		6. En la hora del recreo me uno a un grupo para almorzar		7. Cuando no entiendo algo mis compañeros me ayudan.		8. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente de acuerdo	137	32.5	187	44.4	201	47.6	144	34.1
De acuerdo	141	33.4	117	27.8	134	31.8	173	41.0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	55	13.0	47	11.2	55	13.0	80	19.0
En desacuerdo	56	13.3	37	8.8	15	3.6	22	5.2
Totalmente en desacuerdo	33	7.8	33	7.8	17	4.0	3	.7
Total	422	100.0	421	100.0	422	100.0	422	100.0

Tabla 4.
El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

	9. Mi maestro me trata bien		10. Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela		11. Tenemos una buena relación con el maestro de grupo.		12. Los maestros y los alumnos se tratan con respeto.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente de acuerdo	249	59.0	159	37.7	248	58.8	245	58.1
De acuerdo	113	26.8	80	19.0	115	27.3	121	28.7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	35	8.3	91	21.6	40	9.5	36	8.5

	9. Mi maestro me trata bien		10. Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela		11. Tenemos una buena relación con el maestro de grupo.		12. Los maestros y los alumnos se tratan con respeto.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
En desacuerdo	11	2.6	57	13.5	12	2.8	19	4.5
Totalmente en desacuerdo	14	3.3	35	8.3	7	1.7	1	.2
Total	422	100.0	422	100.0	422	100.0	422	100.0

Tabla 5
Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

	13. Mi familia piensa que ésta es una buena escuela.		14. Mi familia dice es ésta buena escuela.		15. Siento que no hay comunicación entre mi familia y la escuela.		16. La familia se siente parte de la escuela primaria.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente de acuerdo	253	60.0	212	50.4	127	30.2	120	28.4
De acuerdo	111	26.3	134	31.8	109	25.9	189	44.8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	38	9.0	46	10.9	72	17.1	76	18.0
En desacuerdo	11	2.6	15	3.6	60	14.3	35	8.3
Totalmente en desacuerdo	9	2.1	14	3.3	53	12.6	2	.5
Total	422	100.0	421	100.0	421	100.0	422	100.0

Sección 2. Establecer valores inclusivos.

Tabla 6.

Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado

	17. Aprendo mucho en esta escuela.		18. Algunos de mis trabajos han sido colocados en las paredes del salón de clases.		19. Los alumnos con problemas de aprendizaje van a progresar en esta escuela.		20. Los maestros promueven que los alumnos desarrollen todas sus capacidades.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente de acuerdo	257	60,9	188	44,5	204	48,3	238	56,4
De acuerdo	134	31,8	112	26,5	121	28,7	141	33,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	5,7	44	10,4	58	13,7	26	6,2
En desacuerdo	4	,9	53	12,6	32	7,6	13	3,1
Totalmente en desacuerdo	3	,7	25	5,9	7	1,7	4	,9
Total	422	100,0	422	100,0	422	100,0	422	100,0

Tabla 7.

Los profesores piensan que todo el alumnado es igual de importante.

	21. Creo que mi maestro tiene preferencias sobre algunos alumnos.		22. El maestro de educación física trata a todos igual.		23. Los maestros se interesan de igual forma por todos los alumnos		24. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares. (culturales, deportivas, educativas)	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente de acuerdo	115	27,3	211	50,0	258	61,1	245	58,1
De acuerdo	118	28,0	94	22,3	112	26,5	122	28,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	59	14,0	49	11,6	33	7,8	44	10,4
En desacuerdo	47	11,1	38	9,0	13	3,1	7	1,7
Totalmente en desacuerdo	83	19,7	30	7,1	6	1,4	4	,9
Total	422	100,0	422	100,0	422	100,0	422	100,0

Tabla 8

El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

	25. Me han intimidado alguna vez en esta escuela.		26. Me siento seguro en esta escuela.		27. Los alumnos con discapacidad son bienvenidos en esta escuela.		28. En esta escuela hay prácticas discriminatorias.	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Totalmente de acuerdo	115	27.3	264	62.7	254	60.3	82	19.4
De acuerdo	88	20.9	101	24.0	115	27.3	84	19.9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	59	14.0	26	6.2	26	6.2	44	10.4
En desacuerdo	68	16.1	21	5.0	19	4.5	69	16.4
Totalmente en desacuerdo	92	21.8	9	2.1	6	1.4	143	33.9
Total	422	100.0	421	100.0	421	100.0	422	100.0

Conclusiones

A manera de cierre se destaca la importancia de sea la voz de los alumnos el medio para diagnosticar lo que sucede en la escuela primaria; en este trabajo se hizo énfasis en la cultura inclusiva, los aportes de los alumnos han permitido introducir las ideas para la mejora y eficiencia del centro, de forma que en espacios tan determinantes como las reuniones de Consejo Técnico Consultivo, la Escuela de Padres y el espacio áulico se fomenten los valores de respeto a la diversidad, la cual es entendida como las diferencias y estilos de aprendizaje, de relacionarse y de ser.

Todo centro educativo presenta barreras para el aprendizaje y la participación, sea en actitudes de padres de familia, compañeros o maestros mismos, ante ello se difunde la cultura de la diversidad donde todos los niños son igualmente importantes y tienen el derecho a ser tratados con respeto atendiendo todas sus posibilidades de aprender; esto favorece el desarrollo de sus áreas de oportunidad.

Como se ha señalado a lo largo del trabajo resulta importante la aceptación del niño por la comunidad, esto le da certidumbre y le creará mejores expectativas de sí mismo; la colaboración y ayudas que se le pueden proporcionar influyen de forma decisiva en su desarrollo; también están presentes las relaciones entre el

docente y la familia para estar al tanto de las situaciones que obstaculizan o favorecen el desempeño.

La escuela inclusiva en México requiere ser consolidada, conocer sus características, debilidades y fortalezas; este trabajo contribuye a reconocer lo que sucede en la cultura inclusiva y ofrecer alternativas como los principios de mejora y eficacia escolar de forma que los alumnos crezcan en un ambiente que propicia el desarrollo de sus capacidades.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69 – 82. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200330017.pdf>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas del cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1 – 20. Disponible en http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-94457_recurso_1.pdf
- Ainscow, M. (2005). “Developing inclusive education systems: what are the levers for change?” *Journal of Educational Change*, 6, 109 – 124. Disponible en <http://bern.library.nenu.edu.cn/upload/soft/0-article/+0001/proc1.pdf>
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research on Special Educational Needs*, 7(1), 3 – 7.
- Ainscow, M. (2011). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula*, 17, 73 – 87. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/8396/9106
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39 – 49. Disponible en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-4.pdf>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006a). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Francis e-Library. Disponible en <http://arrts.gtcni.org.uk/gtcni/bitstream/2428/49039/1/Ainscow.pdf>

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006b). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295 – 308. Disponible en http://www.humanities.manchester.ac.uk/medialibrary/edu/files/cee/intern_journal_of_ied_paper_2006.pdf
- Ainscow, M. & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231 - 238.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197 – 213. Disponible en <https://www.escholar.manchester.ac.uk/api/datastream?publicationPid=uk-ac-man-scw:179451&datastreamId=POST-PEER-REVIEW-PUBLISHERS.PDF>
- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). *Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances: What makes the difference?* National College for School Leadership. Disponible en <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/research-papers/using-collaboration-as-a-strategy-for-improving-schools-in-complex-and-challenging-circumstances.pdf>
- Araque, N. & Barrio, J. L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales*, 4,1 – 37. Disponible en http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/13_N4_PrismaSocial_natividad_joseluis.pdf
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva. *Perspectivas*, 38,1, 15 – 44. Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects_145_spa.pdf
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000, Monográfico*, 15 – 19. Disponible en http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1234104inclusionpilararnaiz.pdf
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7(2), 25 – 40. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION->

[ESPECIAL/LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20-%20DILEMAS%20Y%20DESAFIOS.pdf](#)

- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaiz, P. (2007). Cómo promover prácticas inclusivas en educación secundaria. *Perspectiva Cep*, 14, 57 – 71. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1226481319552_05_opi_como.pdf
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21,23 – 35. Disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/22/138>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25 – 44. Disponible en <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%20C3%B3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf>
- Baquero, R. (1979). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20(1), 13 – 31. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación en la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 13 – 31. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Booth, T. (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87 – 99.
- Booth, T. (2000). *Progreso en la educación inclusiva. Estudio temático para la evaluación de educación para todos*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. London Routledge.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol UK: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Disponible en http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

- Booth, T. & Lynch, J. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío & una visión*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>
- Clarke, H. (2006). *Preventing social exclusion of disabled children and their families*. Birmingham: Institute of Applied Social Studies University of Birmingham. Disponible en <http://dera.ioe.ac.uk/6462/1/RR782.pdf>
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Durán, D. & Climent G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153 – 170. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 69 – 84. Disponible en <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-5.pdf>
- Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 2, 109 – 120. Disponible en <http://www.nl.edu/dse/2007/docs/Ferguson.International%20trends%20in%20inclusive%20education.pdf>
- Fernández, A. (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Abriendo caminos para una sociedad más justa*. Madrid: InteRed. Disponible en http://www.redinternacionalepd.org/publicaciones/abriendo_caminos.pdf
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30 – 42. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n2/Echeita.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita G. & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.

Tejuelo, 12, 26 – 45. Disponible en <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>

Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1 – 8. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>

Echeita, G. & Sandoval, M. (2007). Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Perspectiva CEP: Revista de los Centros del Profesorado de Andalucía*, 14, 7 – 16. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1226481101169_02_opi_herr.pdf

Escudero, J. M & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana d Educación*, 55, 85 – 105. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Participation in inclusive education. A framework for developing indicators*. Brussels: Education and Culture of the European Commission. Disponible en <https://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf>

Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: new departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *FORUM*, 43(2), 100 – 110. Disponible en <http://schoolsites.schoolworld.com/schools/GVBOCES/files/filesystem/Beyond%20the%20Rhetoric%20of%20Student%20Voice.pdf>

Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299 – 313. Disponible en <http://www.fifeschools.com/fhs/documents/Leadershipradicalstudentengagementandthenecessityofpersoncentrededucation.pdf>

Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359(2), 45 – 65. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre359/re35903.pdf?documentId=0901e72b813d72c7>

- Fielding, M. & McGregor, J. (2005). *Deconstructing student voice: new spaces for dialogue or new opportunities for surveillance?* Brighton: Centre for Educational Innovation, University of Sussex. Disponible en <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/conference-papers/aera-05-paper-deconstructing-student-voice-mf-jm.pdf>
- Foutoul, M. B. & Fierro, M. C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 101 – 119. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre, D. (2004). *Learn without limits*. England: McGraw Hill Education.
- Herrera, M. G. (2009). Escuelas inclusivas: su conceptualización. En A. Barraza (Ed.). *Tendencias y modelos para la escuela del Siglo XXI*, 70 – 83. Durango: Instituto Universitario Anglo Español. Disponible en <http://www.iunaes.com.mx/posgrado/images/stories/libro%20tendencias%20educativas.pdf>
- Herrero, S. A., Mendizábal, I., & Landaluze, L. M. (2010). Prácticas inclusivas para el éxito escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 406, 35 – 37. Disponible en http://www.adarra.org/ADARRA/Articulos_files/Educacio%CC%81n%20Secundaria_Pra%CC%81cticas%20inclusivas%20para%20el%20e%CC%81xito%20escolar.pdf
- Juárez, J. M; Comboni, S; Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos, Estudios Críticos de la Sociedad*, 62(23), 41 – 83. Disponible en <http://scielo.unam.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Krichesky, G. J & Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65 – 83. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>
- López-Melero, M. (2007). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica*, 29(2), 4 – 18. Disponible en http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores06/029/Miguel%20Lopez%20Melero.pdf

- López-Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 3 – 20. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a02v14n1.pdf>
- López-Cobo, I. & González-López, I. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 9 – 23. Disponible en <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/16-1.pdf>
- López, I. & González, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 345 – 361. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL9.pdf>
- Marco de Acción de Dakar (2000). *Foro mundial sobre la educación. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Martín, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97 – 110. Disponible en <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/192/188>
- Mata, P. & Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358(2), 17 - 37. Disponible en http://www.uned.es/grupointer/re358_02_patri_belen.pdf
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 4(1), 1 – 19. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev41ART2.pdf>
- Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación., eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177 – 186. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080011.pdf>
- Murillo, F. J. (1999). Claves para la mejora de la eficacia escolar. *Crítica Cuaderno*, 34 – 38. Disponible en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/criticaesi.pdf

- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de la mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1 – 22. Disponible en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Murillo, F. J. (2008). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319 – 359. Disponible en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n021/pdf/rmiev09n21scB02n02es.pdf>
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26 – 43. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art2.pdf>
- Murillo, F. J., Krichesky, G. J., Castro, Z. & Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169 – 186. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: División de Comunicaciones, UNICEF. Disponible en [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la EDUCACION PARA TODOS basado en los derechos humanos.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)
- Pastor, A. M. (2004). ¿Qué es la educación inclusiva? *Semanario Región*, 14(689). Disponible en <http://www.region.com.ar/productos/semanario/archivo/689/inclusiva689.htm>
- Plancarte, P. A. (2010). El Índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 145 – 166. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie54a07.pdf>
- Rodríguez, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1 – 15. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART4.pdf>
- Rodríguez-Romero, M. (2012). El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo. *Revista de Educación*, 359(2), 66 – 79. Disponible en

http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista_de_%20Educacion_sept.dic.2012.pdf

Rojas, S. Haya, I. & Lázaro-Visa, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359(2), 88 – 101. Disponible en http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista_de_%20Educacion_sept.dic.2012.pdf

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Social Justice*, 5, 3 – 17. Disponible en http://fcis.oise.utoronto.ca/~jryan/pub_files/inclus.lead.soc.just.l&p.pdf

Salas, M. A., Fernández, R. & Molinar, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación *Revista de Educación*, 358, 154 – 173. Disponible en http://www.uned.es/grupointer/re358_08_sales_ciges.pdf

Sánchez, N. P. (2012). El currículo de la Educación Básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 150 – 163. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art10.pdf>

Sánchez, N. P., Hernández, M. L., Rodríguez, N., Correa, M. G., Cortez, E., Mandujano, E., Begonia, G. & Trujillo, M. I. (2001). *Orientaciones para la intervención educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo de la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en http://educacionespecial.sep.gob.mx/documentos/usaer_web.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Acuerdo número 684 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Diario Oficial, 1 – 21. Disponible en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/transparencia/reglas/ROIn2013.pdf>

Susinos, T. (2007). Tell me in your own words. Disabling barriers and social exclusion in young persons, *Disability and Society*, 22(2), 51 – 65.

Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359(2), 14 – 22. Disponible en http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Documentos/Revista_de_%20Educacion_sept.dic.2012.pdf

- Susinos, T. & Calvo, A. (2006). "Yo no valgo para estudiar..." Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 8, 87 – 108. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2091392>
- Susinos, T. & Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 15 – 30. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>
- Susinos, T. Rojas, S. & Lázaro-Visa, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83 – 99. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art4.pdf>
- Taylor, C. & Robinson, C. (2009). Student voice: Theorizing power and participation. *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (2), 161 – 175. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681360902934392?journalCode=rpcs20#preview>
- UNESCO (1981). *Declaración sobre la raza y los prejuicios sociales*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Valenciano, G. (2009). *Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida*, en: *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Disponible en <http://sid.usal.es/idos/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349(2), 23 – 43. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre349/re34902.pdf?documentId=0901e72b81236642>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wertsch J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.



**MAESTROS Y
DIRECTORES DE
EDUCACIÓN ESPECIAL
Y DE ESCUELA
REGULAR**

MAESTROS Y DIRECTORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DE ESCUELA REGULAR

La integración educativa, la atención a la diversidad y la educación inclusiva se han convertido en un reto a lograr en las escuelas mexicanas, promovido generalmente por el personal de educación especial, en quienes aún existen dudas y confusión y, sin embargo han venido desarrollando múltiples acciones para difundir el discurso y capacitar al personal de escuelas regulares.

En este apartado se analiza la participación de maestros y directores de educación básica y de educación especial respecto a la integración educativa y a la educación inclusiva. A través de estos estudios se puede percibir su conceptualización, sus opiniones, su intervención, su visión, su interpretación, los términos que utiliza y la adaptación que hacen de la normatividad; todo ello para ejecutar los principios de la integración educativa.

En las investigaciones dedicadas a analizar a los maestros es posible advertir visiones diversas respecto a la integración educativa, pues mientras que algunos de ellos destacan las facultades que les ha representado el trabajo con niños con necesidades educativas especiales y las limitaciones de estos alumnos, otros perciben que estos niños les han hecho mejorar como personas y como maestros y otros más se muestran con esperanza de alcanzar avances positivos.

Estos estudios hacen posible observar que falta capacitación e información sobre integración educativa a los maestros de escuela regular y que hay aún confusiones en la terminología que el tema implica.

Respecto a la investigación que se desarrolló sobre directores de escuela primaria regular, a través de este estudio es posible comparar la normatividad sobre integración educativa en tres países: México, Canadá y Puerto Rico. Aquí se muestra cómo el director tiene que actuar en lo individual y en grupo para favorecer la integración y para ello desarrolla acciones como: desarrollo

profesional, organización institucional, supervisión de programas y del ambiente laboral, involucramiento en la integración educativa, comunicación y empatía con la comunidad escolar y comunicación periódica con los padres de familia.

Estos análisis también muestran la falta de oportunidades en el aula para atender a la diversidad y la tendencia discursiva al tratar temas referentes a la atención a la diversidad; pero también es notable la resignificación del trabajo colaborativo entre maestros convirtiéndose este en un diálogo compartido para resolver las tensiones, la necesidad de planear, intervenir pedagógicamente y evaluar procesos particulares del aprendizaje de cada alumno; en general, como manifiestan los investigadores: la atención a la diversidad ya no es cuestión de políticas nacionales, ahora se trata de inmiscuir a la comunidad escolar para lograr la inclusión y la participación de todos los alumnos en todas las actividades escolares a través de acuerdos, negociación y diálogo.

Estas investigaciones se desarrollaron con metodologías cuantitativas y cualitativas como el estudio de caso y la etnografía.

CAPÍTULO 2

LOS DOCENTES Y EL USO DEL CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

THE TEACHERS AND THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Juana María Méndez Pineda

Facultad de Psicología UASLP

Fernando Mendoza Saucedo

Instituto de Ciencias Educativas UASLP/UPN Unidad 241

Eulalia Sánchez Arriaga

Facultad de Psicología UASLP

Resumen

El presente capítulo muestra algunos de los resultados de un proceso de investigación cuyo objetivo fue conocer cuál es el uso social que se hace del concepto de “necesidades educativas especiales” en una escuela integradora. La investigación se llevó a cabo con una metodología de corte cualitativo naturalista, que permitió comprender los procesos tal y como se producen en su ambiente natural (Rivas, 1990) con un diseño de estudio de casos extrínseco (Stake, 1998). Las técnicas que se utilizaron para la recopilación de datos fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada a sujetos clave. En los resultados se destaca cómo el acercamiento, el conocimiento y la experiencia que los profesores hayan tenido con la propuesta de Integración educativa, influye en el uso que hagan del concepto de “necesidades educativas especiales”. A partir de los resultados se considera necesario que el trabajo de formación de los profesores para la atención de la diversidad involucre una nueva concepción de las diferencias que implique un cambio en las actitudes y no solamente la información acerca del modelo que se pretende pongan en práctica, pues esto solamente lleva a hacer “más de lo mismo” y a desarrollar nuevas formas de exclusión.

Palabras clave: educación inclusiva, uso social, formación docente.

Abstract

This Chapter shows some of the results of a research which main objective was to know the social use of the concept about children with “special educational needs” in an integrating school.

This research was accomplished through a naturalistic qualitative designed methodology that allowed the understanding of the processes in the natural way that they are produced (Flores, 1990) with an extrinsic case study design (Stake,

1999). The techniques used to gather the information were the participative observation and the semi-structured interview to key subjects.

In results, it is highlighted how the approach, the knowledge and the experience that the professors have had with the proposal of Educational Integration, have an influence in the use that they make of the concept of “special educational needs”, that means the way they denominate their students who participate in the Educational Integration Program. From the results it is considered necessary that the teachers training for the attention of the diversity involves a new conception aspect about the differences which implies a change in the attitudes and not only the information regarding the model that is pretended to be put into practice, because this leads to do “more of the same” and to develop new means of exclusion.

Key words: social use, inclusive education, teachers training

Introducción

Cada persona es un conjunto único de talentos, habilidades y limitaciones y, aunque en este sentido todos somos “especiales”, por lo regular se emplea este término para referirse a estudiantes que enfrentan dificultades para acceder a los aprendizajes de los contenidos escolares y que, por tanto, se considera que requieren de una educación especial para desplegar todas sus capacidades.

Las etiquetas que se dan a estos estudiantes pueden convertirse en estigmas y profecías que se cumplen a sí mismas. Cuando se etiqueta a los niños, ellos llegan a creer que no tienen el control sobre los acontecimientos y resultados de su vida, adquieren un “desamparo aprendido” (Seligman, 1967, citado por Worchel, Cooper, Goethals & Olson, 2002). Es decir, que cuando los niños viven una serie de continuos fracasos académicos piensan que ya no pueden dar más de sí mismos; además de que las actitudes negativas de los maestros y compañeros les hacen considerar que son incapaces de lograr lo que intenten realizar. (Méndez & Mendoza, 2008)

A partir de 1992, con el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, en México se empezó a utilizar el concepto de “necesidades educativas especiales” para referirse a la población de alumnos que atiende el sistema de educación especial, este término fue acuñado en 1978 por Warnock y pretendía

solventar las implicaciones sociales negativas que los términos anteriormente utilizados para referirse a esta población habían evidenciado.

Sin embargo y a pesar de que en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE, 2013) retoma el concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e), que implica considerar que las dificultades de estos niños para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio (Warnock, 1978); al interior de las escuelas que participan en él (PFEEIE) se ha observado que el término de n.e.e se utiliza con el mismo sentido que otros términos segregadores.

Este uso que se hace del término n.e.e se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de actitud, entendido como: el conjunto de constructos psicosociales inferidos que residen dentro del individuo, y que están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia, por ejemplo individuos o grupos sociales. (Verdugo, 1998). Las actitudes se aprenden de la cultura donde nos desenvolvemos y en nuestra cultura hemos aprendido actitudes de segregación, marginación y rechazo hacia la discapacidad. (Méndez & Mendoza, 2008a).

A lo largo de la historia se ha luchado por modificar los términos referidos a personas con alguna discapacidad con la finalidad de evitar las connotaciones negativas que pudieran tener. No obstante, cualquier término que surja podrá presentar dichas connotaciones debido no sólo al término mismo, sino al uso que de él se hace, más que por la significación que tiene originalmente. (Verdugo, 1998).

En esta investigación se tuvo como objetivos el conocer los usos que se hacen del concepto de “niños con n.e.e” dentro de una escuela integradora, y si estos usos favorecen u obstaculizan el logro de los objetivos del PFEEIE en los niños considerados como tales.

Se entiende por uso social todas aquellas acciones que ejecutamos en torno a una presión social y que actúan sobre las demás personas o sobre nosotros mismos. Los usos son irracionales y son realidades extra individuales y personales. La mayoría de lo que hacemos o decimos no ha sido pensado nunca

por nosotros con plena y responsable evidencia, sino que las pensamos porque las hemos oído y las decimos porque se dicen (Acevedo, 1999)

Los usos siempre responden a intenciones, predeterminaciones, de ciertas conductas; tienen una historia, un origen y un desarrollo dentro de un contexto, son fenómenos sociales, situados en contextos histórico-culturales particulares. (Toledo & Comba, 2003)

Los usos sociales siguiendo a Martín-Barbero (2000, p. 48) son “operadores de apropiación que, siempre en relación con un sistema de prácticas, pero también con un tiempo y un lugar, instauran una relación de sujetos con los otros. Es la otra cara de la cotidianeidad, de la creatividad dispersa, oculta, la de la productividad inserta en el consumo”.

El uso social que se hace del término de “niños con n.e.e” no responde únicamente a la influencia o presión social que se ejerce sobre las personas para utilizar dicho término, sino que en este uso juegan parte importante las etiquetas que se ponen a los estudiantes o las creencias previas que se tienen de ellos y que parten fundamentalmente de la evaluación y diagnóstico que se hace de los alumnos que se consideran con n.e.e. (Méndez, 2007).

En la mayoría de las administraciones escolares ha habido una acuñación de nuevas etiquetas como: “n.e.e permanentes”, “n.e.e sensoriales”, “alumnado de integración”, etc.; con los mismos resultados que las del paradigma deficitario. Más recientemente, con el desarrollo del modelo inclusivo, en el Index for Inclusion, de Booth & Ainscow (2000) se acuña el concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” que en algunos contextos se ha desvirtuado pues se utiliza como sinónimo de necesidades educativas especiales y se habla incluso de “niños con barreras para el aprendizaje”, centrado nuevamente la mirada en las dificultades del alumno y no en el contexto.

Y es que “...no es fácil huir del etiquetado cuando el sistema educativo sigue contemplando la exclusión como alternativa del alumnado más difícil de enseñar, cuando la organización escolar y la didáctica al uso permanecen prisioneras de los grupos homogéneos y de los libros de texto como principal recurso, cuando la colaboración de los profesionales en la enseñanza y en la

evaluación del alumnado con necesidades está lejos de producirse” (Porrás, 1998 p. 129).

Las implicaciones que tiene el uso social de determinados conceptos como “sujeto deficiente”, “discapacitado”, “incapacitado” o con “necesidades educativas especiales” es de gran relevancia pues como señala Sipes (2003, p. 39) “(...) el lenguaje no se limita solo a nombrar, sino que a veces produce realidades”.

Por lo anterior en este trabajo se planteó como objetivo: conocer el uso social que se hace del concepto de N.E.E en una escuela primaria pública que participa en el PFEEIE.

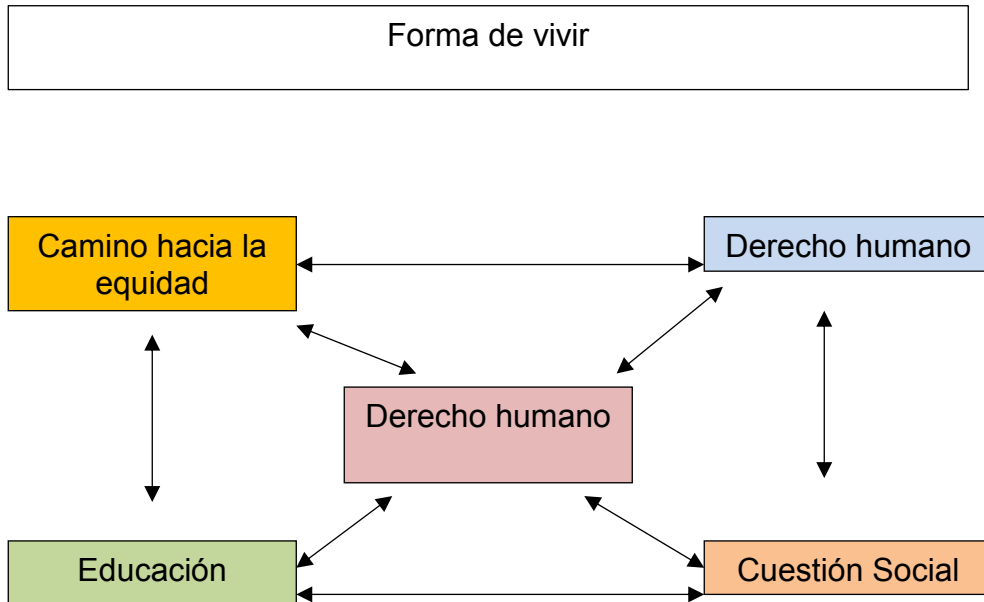
Referentes teóricos.

El modelo de educación inclusiva hace referencia a la aceptación de todos, es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Tailandia) hace pública la idea de inclusión y promueve la máxima de una educación para todos, esta conferencia supone el inicio de lo que se va a conocer como movimiento inclusivo. Sin embargo, es la conferencia de 1994 de la UNESCO la que va a definir y extender la idea de educación inclusiva como principio y política educativa (Moriña, 2004 p. 21).

A la educación inclusiva se le puede considerar como una filosofía y una práctica que pretenden mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad, dentro de contextos y currículos comunes. El modelo de inclusión se basa en cuatro ideas principales como se muestra en el Esquema 1.

La educación inclusiva no es un movimiento más, por el contrario se convierte en una forma de vida, en una cuestión social que debe prevalecer en todos los grupos de individuos y que es parte de los derechos de todo individuo, el derecho de ser incluido y aceptado por su grupo social, es decir, que la educación inclusiva es el primer paso para llegar a una plena equidad dentro de la sociedad.



Cuestión Social

Para López Melero (2012) el rasgo distintivo de la educación inclusiva es la aceptación y el respeto a las diferencias que se concretan en justicia social. La educación debe de ir en todo momento articulada con las cuestiones sociales, porque su finalidad no es solamente la calidad educativa para todos sino el incidir en las actitudes y concepciones sociales para transformar la sociedad en una sociedad inclusiva. (Moriña, 2004; Dávila 2012; López Melero 2012)

Llevar a la práctica la educación inclusiva requiere de una reestructuración escolar, en la cual se realice una reconceptualización de la diversidad, puesto que dentro de la educación inclusiva no se considera que las diferencias entre los individuos obstaculicen las relaciones y procesos educativos sino que, por el contrario, estas permitirán enriquecer aún más a cada uno de los grupos y en consecuencia se celebra que existan (Moriña, 2004). Por ello, se considera que la educación inclusiva es un proceso inacabado que implica realizar cambios

sustanciales en las comunidades educativas para que se convierta en un estilo de vida.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (Pujolàs, 2004).

Como señalan Escudero & Martínez (2011), la educación inclusiva es la única educación moralmente defendible puesto que pertenece al dominio de utopías realistas que requieren de políticas, prácticas y culturas basadas en imperativos morales y de justicia social.

El enfoque de educación inclusiva, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Gary & Loxlei, 2007). En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales (Pujolàs, 2004).

La educación inclusiva es vista como una filosofía donde la diversidad es altamente valorada y aún deseable en los procesos educativos porque es fuente de enriquecimiento, en tanto que la integración educativa se considera más como una estrategia educativa que considera la inclusión como su finalidad. Por tanto, la educación inclusiva ha rebasado los límites de la educación para las personas con necesidades educativas especiales o con discapacidad para convertirse en una aspiración para que todos los grupos excluidos de la educación tengan acceso a ella.

Para poder caminar hacia una escuela inclusiva, cada centro educativo tendrá que identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de todas las personas que lo constituyen y lo construyen y desarrollar acciones concretas que permitan ir derribando o al menos disminuyendo esas barreras. Ello implica construir comunidades donde todos sus integrantes sientan que son respetados y valorados y desarrollen una alta motivación para alcanzar logros personales y grupales.

Diseño del estudio

La investigación fue de corte cualitativo naturalista, para comprender los procesos tal y como se producen en su ambiente natural (Rivas, 1990) con un diseño de estudio de casos extrínseco (Stake, 1998). La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria participante en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).

Las técnicas que se utilizaron para recabar la información fueron la observación participante en los diferentes escenarios escolares y entrevistas semiestructuradas a profesores y personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) identificados como informantes clave para conocer sus concepciones, puntos de vista, perspectivas particulares, interpretaciones que permitan comprender mejor los procesos observados y un acercamiento a las realidades múltiples de los participantes.

El análisis de la información se realizó a través de la interpretación directa (Stake, 1999) y la construcción de índices temáticos (Shagoury & Miller, 2000)

Resultados

En este apartado se presenta la relación entre el nivel de conocimiento que tienen los profesores acerca de la propuesta de Integración Educativa y la forma de referirse a sus alumnos considerados como alumnos con necesidades educativas especiales. Además, se describe cómo las experiencias de los docentes dentro del

marco de este programa determinan en gran parte la forma en que se dirigen a los alumnos en situación de Integración y el uso que se hace del concepto de “necesidades educativas especiales”.

Conocimiento del programa de integración educativa: “Esa sí me la puso difícil, ahorita no me acuerdo”.

Cuando se habla acerca de una escuela participante en el PNFEIE se suele pensar que se trata de una institución donde los docentes conocen los principios, fundamentos y metodología de la propuesta que hace el programa, y que ello les permite llevar a buen término los propósitos y objetivos que se plantean en él. Sin embargo, el conocimiento que tiene el profesorado de la escuela donde se realizó la investigación acerca del PNFEIE, en general es muy limitado, lo cual repercute en las prácticas que se llevan a cabo con relación a sus alumnos en situación de integración.

Aún cuando la escuela participa en el PNFEIE desde hace ya varios años, para los docentes es muy difícil determinar en qué consiste o cuál es el objetivo de dicho programa como puede observarse en el siguiente ejemplo:

***E:** Maestro ¿Qué tipo de información conoce acerca del programa de Integración Educativa?*

***M1:** Esa si me la puso difícil, ahorita no me acuerdo. (Maestro1 p.1)*

En esta respuesta se evidencia que, si bien los docentes han recibido información respecto al programa, ésta no ha sido considerada como relevante o significativa, por lo cual no se recuerda o no se tiene clara. Tampoco se descarta que la información que se ha proporcionado a los docentes no haya sido suficiente o que no todos la hayan recibido. Si bien cuando se inició el proceso de integración educativa se insistió en que todas las escuelas participantes en el PNFEIE recibieran el curso de sensibilización, también es cierto que algunos docentes no participaron en este curso.

Según las respuestas de algunos de los profesores la información que se tiene, es la que se proporcionó a través de los cursos de actualización del

magisterio cuando se ofreció el curso de Integración educativa a nivel nacional donde se tenía como objetivo central la sensibilización para participar en el programa aceptando en sus aulas alumnos considerados con NEE.

Entrevistadora: *¿Qué tipo de información conoce acerca del programa de Integración Educativa?*

M2: *Mira, nos dieron un curso hace tres años, pero de ahí en fuera no nos han dado otra cosa (Maestro 2, pag.1)*

A pesar de que el PFEEIE plantea el desarrollo de un programa de autoformación de docentes, en el cual ellos se pudieran ir actualizando dentro del campo laboral y mejorando sus estrategias de intervención con la población de alumnos considerados con n.e.e., en la escuela donde se realizó la investigación se puede apreciar que esto no se ha concretado en la realidad. Por ello, se torna difícil la integración de los alumnos ya que al no tener claro el propósito, tampoco pueden desarrollar las acciones para cumplirlo.

En consecuencia las prácticas educativas de algunos de los docentes de la escuela, siguen sin mostrar cambios encaminados a satisfacer las necesidades de todos sus alumnos, incluyendo a los que pertenecen al programa de Integración educativa, la única diferencia pareciera ser la presencia esporádica del maestro de apoyo y la salida con él de los niños integrados para recibir el apoyo fuera del aula:

En la escuela estudiada no solo no se cuenta con la información necesaria para comprender el sentido de la integración educativa y las estrategias propuestas, sino que incluso algunos docentes tienen una idea equivocada acerca de ello:

Pues mire, yo pienso que todos los programas son buenos, el único detalle es que si se requiere, pues más tiempo en los niños ¿verdad?, que se hiciera la educación como antes [se refiere a cuando se trabajaba el programa de los grupos integrados] (...) (Maestro 3, pag.1)

En la opinión de este docente, la atención a los alumnos considerados con necesidades educativas especiales debería ser un asunto del personal de educación especial, pues preferiría que se trabajara como en tiempos anteriores

con los llamados “grupos integrados”, en los cuáles los alumnos de estos grupos no compartían las actividades de clase con los otros alumnos, sino que estaban separados del resto del grupo.

Este desconocimiento del programa favorece que surjan dentro de la escuela diversas maneras de referirse a los alumnos que participan en el PFEEIE:

Yo lo definiría de la siguiente manera: cómo no nos han dicho aquí de una manera específica cómo se les debe de decir específicamente, yo les digo “niños de apoyo” pero para mí no me han dicho que otra terminología debo de usar (Maestro 3, pag.7)

Como puede observarse en el comentario anterior, dado que no hay una razón clara para utilizar el concepto de “niños con necesidades educativas especiales”, no hay un contenido con el cuál llenar este concepto; la maestra prefiere utilizar uno nuevo: “niños de apoyo”, que al menos para ella tiene un significado claro, pues en la actividad cotidiana son los niños que reciben el apoyo del maestro especialista.

Condiciones para la integración educativa: “Pues yo pienso que se debe de contar con suficiente material de apoyo”.

Las condiciones expresadas por cada uno de los docentes para que se logren los objetivos del PFEEIE son muy diversas, por ello se clasificaron en 3 rubros: condiciones con las que debe contar la escuela, condiciones que debe aportar la familia y condiciones que deben aportar los docentes. Sin embargo, la mayor parte de las condiciones que los docentes mencionan van encaminadas hacia la mejora de la escuela y de la participación de los padres de familia:

Pues yo pienso que se debe de contar con suficiente material de apoyo... mmmm... y también es necesaria la colaboración de padres de familia y de los alumnos (Maestro 4, pag.1)

Es decir, para los docentes el mayor problema al que se enfrentan para poder atender adecuadamente a todos los alumnos, independientemente de sus características, es la falta de material y de infraestructura, así como el apoyo de

los padres de familia. Al respecto se puede señalar que si bien esto es en buena medida algo importante, también lo es el trabajo docente, la preparación con la que debe contar un maestro y la actitud que tenga hacia la atención de alumnos diferentes.

A pesar de que la mayoría de los docentes no tiene mucha formación y experiencia en el trabajo con alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”, no reconocen como un requisito importante la preparación del docente, sino que consideran que cumpliendo con algunas condiciones de participación familiar y de infraestructura es suficiente para la atención de estos alumnos:

Pues probablemente se tenga un poco de apoyo de padres de familia, pero aún es necesario contar con más, y en cuanto a los recursos materiales, pues la institución carece de material. Por ejemplo aquí no hay computadores y también se requiere material de apoyo (Maestro 4, pag.1)

Sin embargo, estos tres elementos: escuela, profesor y familia deben estar estrechamente relacionados y caminando hacia un mismo fin para que se puedan generar las condiciones necesarias para que se logren las finalidades del PFEEIE, es decir, la integración educativa, pues esta también requiere de la colaboración entre los profesores y de los padres de familia durante todo el proceso educativo de los alumnos para el logro de los objetivos educativos. (Jiménez & Vilá, 1999).

Desde la perspectiva de la escuela inclusiva, el poder desarrollar los procesos de atención a todos los alumnos independientemente de sus diferencias, no depende únicamente de que exista un buen mobiliario o infraestructura dentro de una escuela, ya que esto no garantizará que todos los alumnos reciban una educación de calidad. Así mismo, tampoco basta con que los padres de familia estén perfectamente involucrados con las actividades que realizan sus hijos dentro de la escuela y que les brinden apoyo en casa; puesto que todas estas acciones serían inútiles si el docente no está lo suficientemente preparado para transformar el aula en un espacio de aprendizaje y convivencia donde todos y todas aprendan.

En cambio, los docentes más comprometidos en la atención a la diversidad, como los maestros de apoyo, consideran que se debe empezar por cambiar las condiciones de los propios docentes, antes que las escolares y familiares:

Que se diera un curso de Integración específico para los maestros que tienen niños con necesidades educativas especiales (Maestra 5 pag.1)

Para esta docente es primordial que ellos puedan contar con la información y estrategias necesarias para atender a los alumnos que participan en el Programa de Integración Educativa, para posteriormente y con base en lo aprendido generar las condiciones necesarias dentro de la escuela, así como en la familia, para que se logre la inclusión. También se puede notar en el discurso de esta profesora que hace uso del término “niños con necesidades educativas especiales”, lo cual evidencia la diferencia entre docentes que tienen formación con respecto a la atención de las diferencias y los que no la tienen.

Otros profesionales de apoyo a la educación, consideran que lo más importante para atender a la población de alumnos considerados con n.e.e. es modificar las actitudes en la cultura de la escuela, como lo señala la psicóloga de la escuela:

Se va a oír medio romántico, pero es la actitud, que la escuela tenga una actitud positiva, no de perfección, pero que siempre estén preocupados y que los maestros tengan la misma intención, que se conjunten. (Psicóloga, pag.2)

Y es tal vez esta cuestión de la actitud que se genera al interior de la escuela lo que en parte propicia el cambio de terminología empleada para referirse a los alumnos que participan en el PFEEIE, es decir, que “estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de elicitar una respuesta actitudinal por parte del sujeto” (Verdugo, 1998. p.83)

Por lo tanto, la actitud que se logre percibir al interior de la escuela es la que favorecerá, en cierta medida, que las formas de dirigirse a los alumnos “con n.e.e”, así como las prácticas que se desarrollan con ellos, vayan cambiando. Es

aquí en donde radica la importancia de que el personal docente tenga una formación le permita atender a la diversidad de alumnos en el aula regular.

Experiencia con niños con n.e.e.: “poquito que les enseñen allá y poquito acá”.

La mayoría de los docentes que laboran en el centro educativo donde se realizó la investigación han tenido experiencia con niños considerados como alumnos con n.e.e. Dentro del abanico de experiencias por parte de los docentes, podemos encontrar elementos positivos y negativos que hacen de esta práctica una cuestión muy versátil, y que varía de acuerdo a las vivencias anteriores, creencias, formas de trabajo, etc.

Las experiencias que los docentes viven con los alumnos considerados con necesidades educativas especiales son muy significativas ya que estas experiencias pueden marcar a los docentes de tal forma que valoren el trabajo que se realiza dentro del programa o que se desalienten en cuanto a seguir participando en él.

Para algunos docentes, es muy importante que dentro del Programa de Integración Educativa se trabaje en la formación de valores y no sólo académicas, ya que consideran que este tipo de aprendizaje es el más íntegro, y que puede ayudar a que los alumnos superen con mayor facilidad sus necesidades “especiales”:

... concientizándolos, dándoles el valor moral, dándoles con experiencias algunas, algunos, acontecimientos sobre lo que pasa en el mundo a base de pláticas que es lo que les hace mucha falta a ellos, a este programa, a los que se dedican a esto. No nada más que llegue el alumno y órale que vas a hacer este trabajito y órale que éste otro, no. Que les den pláticas....Nunca les dan pláticas en ese aspecto (Maestro 3, pag.3)

La postura de éste docente hacia el trabajo que se realiza en el Programa de Integración Educativa es muy interesante ya que aprecia no sólo el hecho de que

los niños aprendan diversos contenidos, sino que también considera que su educación debe estar llena de otro tipo de aprendizajes especialmente los valores y conocimientos de la vida cotidiana, ya que esto puede hacer la diferencia entre una enseñanza basada solo en el aprendizaje de contenidos y una enseñanza integral, humanística. (López Melero, 2001, Méndez 2007) Así mismo, para los profesores de grupo regular, parece ser necesario, el hecho de verse y sentirse respaldados por los maestros encargados del Programa:

Pues me he encontrado dificultades, que he tenido niños que están en integración y francamente pues tengo yo que, pues, como le dijera ver la problemática... el que viene cargando todo el cargo mayor, el peso mayor es el maestro de grupo que tiene que sacar adelante ese... aparte de su problema que lleva el maestro tiene que sacar el otro proyecto adelante también, entonces si se requiere más apoyo (Maestro 3, pag.4)

Quizá el hecho de enfrentarse a un alumno que tiene un ritmo diferente al resto del grupo puede generar en éste docente cierta ansiedad, miedo, o intranquilidad, por el hecho de que tiene que cubrir con un programa establecido, y siente que no puede retrasarse por uno o dos alumnos, de tal forma que el hecho de que dentro del grupo existan alumnos que requieren otro tipo de estrategias para lograr los objetivos didácticos, se vuelve, como el mismo docente lo expresa, un “problema”.

A pesar de que los docentes tienen ciertas creencias acerca de los alumnos que participan en PFEEIE, también suelen considerar que este Programa ha tenido logros importantes:

Bueno mire, casi, yo he visto verdad, que en algunas escuelas... algunos maestros sí, pues a veces como que no le dan interés al apoyo a la integración, pero, yo creo que sí es muy necesario, la verdad, porque ya poquito que les enseñen allá y poquito acá del maestro de grupo, sí, sí logran algunos niños salir adelante, claro como le digo, depende de la responsabilidad del niño y del papá y de la familia (Maestro 3, pag.5)

Si bien para este docente es muy difícil tener niños considerados como alumnos con n.e.e dentro de su grupo, aun así trata de reconocer la importancia del Programa de Integración. Sin embargo no se trata de hacer poquito en un lado y poquito en otro, sino desarrollar políticas, culturas y prácticas institucionales que permitan que todos los niños aprendan independientemente de sus características.

Entre los beneficios que los docentes mencionan acerca del Programa de Integración Educativa, y que recaen directamente sobre ellos, es el hecho de haber adquirido mayor conocimiento de las diferentes “necesidades educativas especiales”, y que además les ha ayudado a concientizarse acerca de las características que pueden presentar estos alumnos: *Para mí como profesora, me permitió conocer la problemática de los niños, y al mismo tiempo me sensibiliza (Maestro 5, pag.6)*

Esta docente, reconoce que el hecho de participar dentro del Programa es una experiencia de aprendizaje, no solo en cuestión académica, sino un aprendizaje integral, ya que considera que es a través de la práctica como ella ha logrado una mayor sensibilización respecto a los alumnos que presentan alguna “necesidad educativa especial”.

Asimismo, la psicóloga considera que el hecho de trabajar en el Programa de Integración Educativa, trae para ella una satisfacción personal que los motiva a seguir participando y a realizar un buen trabajo:

Ver que las personas se pueden capacitar para una vida más útil, ver que los chicos por los que nadie apuesta, ver que... que ya están trabajando en conjunto (...) La experiencia te va dando la pauta (Psicóloga, pag.2)

Para esta profesional, parece bastante claro que su participación dentro del programa la ha llenado de diversas experiencias, pero como en la mayoría de los casos este tipo de experiencias ha traído para los docentes y profesionales de apoyo una cuestión de aprendizaje muy importante, un aprendizaje que no se puede resumir únicamente en cuestión de estrategias, metodología o planeación,

sino un aprendizaje que conlleva una significación diferente a su trabajo; que le da otro significado a la educación y al quehacer cotidiano del docente.

Los docentes de grupo consideran también, que los alumnos sí presentan un avance significativo al recibir el apoyo de los especialistas, y que, en ocasiones, son mejor atendidos que dentro del grupo regular, esto lo atribuyen al hecho de que en el grupo de apoyo son pocos alumnos, por lo cual se tiene mayor oportunidad de darles una educación más cercana:

Más que nada porque es otra forma de aprender donde tienen mayor tiempo para trabajar con ellos y pues dedicarse a una educación más... plena, porque son menos los alumnos que ellos tratan (Maestro 6, pag.2)

En las consideraciones que hace este docente se puede apreciar una concepción del aprendizaje que considera que se aprende mejor al trabajar de manera individual con un alumno, que en un grupo es más difícil atender a los niños que se desvían del ritmo impuesto por el programa y las actividades establecidas por el profesor. Si bien esto puede ser cierto cuando se pretende imponer un ritmo igual para todos los niños, donde las diferencias no se reconocen (y mucho menos se valoran) y donde el número de alumnos sobrepasa las posibilidades de atender de manera personal (no individual) a las necesidades del alumnado.

También es cierto que el aprendizaje se produce en el intercambio de puntos de vista, por lo que el trabajo con los compañeros es una posibilidad que tiene que ser aprovechada y potenciada en el aula. Claro, para ello es necesario modificar las prácticas tradicionales de enseñanza.

Respecto a las concepciones que expresan los maestros de la atención de las diferencias, se destaca también una visión enmarcada en un modelo médico que considera que hay “tratamientos específicos” para cada tipo de dificultad, como se puede apreciar en el siguiente comentario:

(...) los alumnos que están dentro de este programa son tratados de manera personal y por lo mismo es que aprenden más y debido a los problemas que ellos tienen y en cuanto a ellos, pues les beneficia, porque -

eh... hay más oportunidad de que se les atienda y al mismo tiempo los hace ser más comunicativos con sus maestros cuando se les atiende más a nivel individual (Maestro 6, pag. 4)

Hemos visto a lo largo del capítulo que la mayoría de los docentes de esta escuela primaria que se encuentran inmersos dentro del Programa de Integración no cuentan con la información necesaria para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, ya que muchos de ellos desconocen las bases que fundamentan dicho programa. Por lo tanto, la superación de las necesidades de sus alumnos se vuelve un asunto difícil.

Así mismo, se pudo destacar que la experiencia de los docentes dentro del campo de la Integración ha determinado en gran parte la manera en que estos se dirigen o se refieren a los alumnos que presentan necesidades especiales, pues en relación a su experiencia han logrado acuñar ciertos términos para dirigirse hacia los alumnos participantes en el Programa de Integración, ocasionando así que en muchos de los casos el término original utilizado para referirse a estos alumnos vaya cambiando.

Concepciones sobre niños con necesidades educativas especiales: “El único “detalle” que tienen es que a veces son más inquietos”.

Las ideas o concepciones que se generan en torno a los alumnos con necesidades educativas especiales por parte de docentes de grupo regular, docentes de Educación Especial, directivos, alumnos, padres de familia, y comunidad en general; influirán innegablemente en el tipo de atención que brinden a los alumnos. Como afirma Verdugo (1998, p. 6) “mientras que la integración puede ser impuesta por la Ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular”. Es decir, que a partir de las ideas o actitudes que el maestro asuma hacia sus alumnos se generarán ciertos elementos que pueden coadyuvar o entorpecer el proceso educativo de los niños.

*(...)mmm, creo que están aprendiendo bien, nada más que de acuerdo a las necesidades que ellos tienen mmm ... no aprenden regularmente como debe de ser porque pues son niños que de alguna forma están un poco más retrasados que, que los que tenemos aquí en el salón.
(Maestro 6, pag.1)*

En el texto anterior se puede observar cómo el docente tiene cierta concepción sobre algunos de sus alumnos, ideas previas que ha ido generando a través de su experiencia, en su contacto con alumnos de integración o mediante el aprendizaje social; es decir, que de acuerdo al uso del término que se da dentro de un determinado grupo o sociedad se va aprendiendo a conceptualizar y a clasificar de cierta manera a los alumnos.

En éste sentido Verdugo (1998 p.5) sostiene que: "...se añade la imagen negativa de la discapacidad, a la que contribuyen significativamente los medios de comunicación social presentando aspectos negativos o compasivos sobre estas personas que siempre presuponen su infelicidad o inadaptación social"

Esto es, que la imagen que ha prevalecido por mucho tiempo dentro de la sociedad, es el ver a las personas con discapacidad como desvalidas o referirnos a ellas con compasión. Esta forma de ver la discapacidad ha hecho que los grupos sociales se formulen ciertas ideas y formas de actuar ante estas personas.

Trasladando esto al plano educativo, las ideas que se han ido generando en los docentes y alumnos no ayuda a que los alumnos, que en el modelo integrador se denominan "alumnos con necesidades educativas", (entre ellos, los que tienen alguna discapacidad) se integren plenamente a su grupo, pues de entrada ya son vistos como alumnos que presentan una limitante y que ésta no será superada.

Como señala la psicóloga de la escuela: "*En la práctica es terrible ver a un niño que el maestro nada más lo pone como maceta, viene a comer su lunch y ya.*
(Psicóloga, pag.1)

En el comentario anterior, la psicóloga se refiere al hecho de que los alumnos participantes en el PFEEIE, en ocasiones no son tomados en cuenta por

los docentes, sino que únicamente los tienen dentro del grupo para que se “integren” a él, y con ello presuponen que ya cumplen su parte en el proceso de Integración.

Es por ésta razón que es necesario poner en práctica acciones que cambien la forma de conceptualizar a los alumnos denominados “con necesidades educativas especiales”, pues a partir de ésta conceptualización es como se van dando también las variabilidades terminológicas, pues los conceptos usados para nombrar a estos alumnos están en función directa con la forma en que se perciben y se tratan.

Por ejemplo un docente comenta: (...) *el único <detalle> que tienen es que a veces son más inquietos... y a veces más distraídos. (Maestro 3, pag.2)*. Es claro que para este docente, los alumnos de Integración no son iguales a los niños del grupo, pues siempre tienen un “detalle” y son estas concepciones las que determinarán la manera de nombrar y dirigirse a estos alumnos.

Esto ocasiona también que los docentes no pongan el suficiente empeño en ayudar a los alumnos a superar sus necesidades, pues ya han dado por hecho que no podrán salir adelante, por lo que el tiempo que les dedican, así como las actividades planteadas específicamente para ayudarles son escasas e insuficientes.

Cuando tengo tiempo eh, trato de trabajar con ellos a nivel de ... personal, pero cuando no tenemos el tiempo suficiente, porque también tenemos muchos alumnos a nivel grupo, es por lo mismo que me doy cuenta que sí están más retrasados cuando trabajamos a nivel grupo (Maestro 6 pag.1)

Este docente es muy claro al decir: “cuando tengo tiempo trato de trabajar con ellos” es decir, que el tiempo que les puede dedicar a estos alumnos lo considera como adicional a la carga de trabajo ordinaria. El maestro pone en segundo plano a los alumnos considerados con n.e.e. y no se plantea su atención como una responsabilidad más de su trabajo como profesor.

Estas formas de dirigirse y actuar hacia los alumnos participantes en el PFEEIE, así como de conceptualizarlos, también va en relación directa con el

conocimiento que los docentes tienen acerca de dicho programa. Es decir, que los docentes que tienen más información, formación y experiencia dentro del programa de integración educativa, tienen un mayor compromiso hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, e incluso manejan conceptos diferentes en torno a la Integración, mismos que hacen extensivos a los alumnos que tienen a su cargo. Por ejemplo; una profesora señala que el programa de integración la ha beneficiado “... *porque me ha permitido ver que cada niño es diferente, que cada niño requiere un trato diferente*” (Maestra 5, pag.1).

Aquí se puede observar que la docente tiene una concepción muy diferente acerca de los alumnos del programa y, por ende, la información en cuanto a formas de actuar, dirigirse y nombrar a los estudiantes es distinta, estas formas son aprendidas por sus educandos, y serán las que ellos utilicen para referirse a sus compañeros.

Es por esta razón, que las conceptualizaciones que los docentes tienen y generan en torno a la integración de niños participantes en el PFEEIE es de suma importancia, ya que este uso que hacen del concepto de “necesidades educativas especiales” o de otros que pretenden ser sinónimos, será el que se trasmite de forma imperceptible a todas aquellas personas con las que tengan contacto: alumnos, compañeros de trabajo, padres de familia, sociedad, etc.

La desinformación y desinterés por parte de los docentes en el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, es uno de los factores que favorece una significación diferente del concepto de “necesidades educativas especiales”; pues estas concepciones que tienen sobre los niños que participan en el programa se transmiten a sus alumnos, ellos a su vez la transmiten a sus compañeros, hermanos, padres, etc.; de forma tal, que la comunidad va generando un uso social del concepto sea este o no apegado a lo que se pretende y que está sustentado en el PNFEIE.

Formas de referirse a los alumnos con n.e.e.: “a veces viene un niño a avisar que quieren las maestras al niño y yo digo: <a ver los niños de apoyo>” .

Cuando se establece un nuevo programa, es necesario que los docentes cuenten con la información suficiente acerca de sus fundamentos, objetivos, metodologías, procedimientos, etc.; ello les permitirá contar con los elementos necesarios para llevar a la práctica dicho Programa.

Los conocimientos acerca del PFEEIE llegan a los profesores a través de distintas fuentes, como son los cursos de actualización, los integrantes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la información en línea, etc. Esta información que se genera en relación a la Integración Educativa es vital, ya que a partir de ella los profesores desarrollan creencias, ideas, perspectivas y actitudes acerca de la misma, además van construyendo los conceptos que utilizarán en el proceso; como es el caso de los conceptos utilizados para dirigirse a los alumnos que pertenezcan al programa. Si los profesores no tienen suficiente conocimiento sobre los fundamentos teóricos, filosóficos, los conceptos en la práctica se verán desvirtuados.

En la investigación realizada se pudo constatar que la práctica del PFEEIE es en extremo diferente a lo que se plantea en los documentos oficiales. Por ejemplo, un profesor comenta: *“Regularmente, no, porque pues son niños que tienen problemas de capacidad... es difícil que se pongan al corriente.”* (Maestro 6, pag.3)

Este docente se refiere a los alumnos participantes en el PFEEIE, como niños que tienen “problemas de capacidad”, dejando de lado el término propuesto por el Programa. Además da por hecho que no lograrán superar sus necesidades puesto que es “difícil que se pongan al corriente”, lo cual implica que las expectativas del docente con relación a la competencia de los alumnos para aprender son muy bajas. Al respecto Silver (1998) señala que existe una relación entre el fracaso escolar y las expectativas que se tienen del niño, ya que las expectativas negativas que se presentan en su entorno escolar influirán directamente en su autoestima y en su personalidad. Desde la perspectiva de López Melero (2003) las expectativas limitadas, es decir la falta de confianza en la capacidad de los alumnos, no solo influyen en los aspectos señalados por Silver,

sino que limitan la actuación del profesor, pues al considerar que el alumno no es capaz de aprender, se convence a sí mismo de que él no tiene nada que enseñar o que hacer al respecto.

Es aquí en donde se puede apreciar un efecto dominó, ya que el cambio de terminología trae consigo una etiquetación y ésta a su vez genera una baja expectativa en relación al desenvolvimiento del alumno considerado con n.e.e. lo que finalmente originará un obstáculo en su proceso educativo.

Dentro de la escuela se pueden apreciar distintos conceptos utilizados para dirigirse o referirse a los alumnos que presentan diferencias notorias en sus ritmos, estilos o forma de aprender o conducirse, por ejemplo

Pues J. Ll., eh, principalmente en su forma de hablar, de comunicarse y también en su forma de aprender, es lento de aprendizaje y hay que estarle repitiendo bastante para que aprenda y explicarle pues a nivel individual; (...) (Maestro 6, p.1)

Se puede ver en este ejemplo que el docente utiliza el término “*lento de aprendizaje*” que considera conveniente para referirse a su alumno, quizá éste término lo deriva de la observación de las características que observa en el niño. Sin embargo, de acuerdo con Arellano & Méndez (2006) esta concepción que tiene el docente entraría dentro de la clasificación de “Concepto centrado en el aspecto fisiológico”, donde se ve la discapacidad como algo orgánico o como producto de la biología y que corresponde al modelo médico, un modelo sustancialmente diferente al de la visión integradora.

Así mismo, los docentes consideran que las necesidades que presentan los alumnos participantes en el PFEEIE son una dificultad para ellos, ya que tienen que “lidar” con el problema que presentan sus alumnos.

Pues mire, este, este, más que nada el papel pues francamente es de mucha responsabilidad... porque en cada uno de los niños hay diferentes detalles que entre más se les busca, más hay... más detalles hay en ellos (Maestro 3 pag.1).

Para este docente, es claro que las necesidades especiales o “detalles” como él las llama, son una dificultad, tanto para el alumno como para él como maestro, pues como lo señala, son “*detalles que entre más se buscan, más hay...*”.

En el modelo de integración se conceptualiza al alumno del programa como alumno con *necesidades educativas especiales*, sin embargo, este término rara vez se puede apreciar dentro de las prácticas de la Integración en la escuela donde se realizó el estudio:

P:(...) a veces viene un niño a avisar que quieren las maestras de apoyo al niño y yo digo a ver los niños de apoyo saquen su libreta y su lápiz y vayan allá con las maestras de apoyo y si los ocupan, si está la maestra, se quedan. (Maestro 3, pag.7)

En este ejemplo se puede observar cómo los maestros han ido cambiando el término propuesto por el PFEEIE por otro término: “niños de apoyo” que probablemente surgió de la práctica cotidiana o como diría Verdugo: “Este uso que se hace del término n.e.e. se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de actitud, entendido como: constructos psicosociales inferidos que residen dentro del individuo, y que están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia, por ejemplo individuos, grupos sociales”. (Verdugo, 1998 p. 83). Es decir, que al formar parte de un grupo social, los individuos van “aprendiendo” de forma casi imperceptible la manera de dirigirse hacia los niños con n.e.e de acuerdo con el significado que éste término toma dentro del grupo, y es así como todos los individuos toman actitudes similares hacia este tipo de niños.

Por lo tanto, este nuevo término “niños de apoyo” utilizado con mayor frecuencia por los docentes, fue elaborado al estar inmersos dentro del grupo social constituido por los integrantes de la escuela, y a su vez, los alumnos han ido aprendiendo a nombrar así a sus compañeros al estar en contacto directo con esta práctica, probablemente los alumnos, docentes e involucrados en general no han alcanzado a percibir la forma en que se ha desvirtuado dicho concepto, y más aún, la forma en que éste nuevo concepto o término puede influir dentro de la Integración de éstos alumnos.

El término “niños de apoyo” es un concepto coloquial dentro de un grupo social, en éste caso dentro de la escuela, lo que lo convierte en un término de uso social común y corriente:

Yo lo definiría de la siguiente manera: como no nos han dicho aquí de una manera específica como se les debe de decir específicamente, yo les digo “niños de apoyo” pero para mí no me han dicho que otra terminología debo de usar. (Maestro 3, pag.7)

En este caso, se puede apreciar directamente, cómo es que los docentes hacen uso de este término de “niños de apoyo” porque es el término escuchado por ellos regularmente y no han recibido la información pertinente que les pueda generar una idea de cómo referirse a este tipo de alumnos, además el término se basa en el hecho de que los alumnos efectivamente reciben apoyo por parte del maestro especialista de la USAER. Por ésta razón, se convierte en imprescindible la formación de los docentes respecto a los fundamentos teóricos, epistemológicos y técnicos del Programa Nacional de la Educación Especial y de la Integración Educativa, donde se reflexione a partir de las concepciones que tienen los docentes y se construyan nuevos significados y lenguajes que posibiliten un cambio de modelo de atención a la diversidad.

La diferencia entre docentes que se han preparado dentro del campo de la Integración Educativa, y los que no han recibido información y, sobre todo formación, suficiente es muy marcada, en este caso refiriéndonos específicamente a la forma de usar el concepto de *necesidades educativas especiales* como se puede ver en el siguiente ejemplo.

Sí... trabajé tres años con niños con necesidades educativas especiales, uno tenía parálisis cerebral, otro labio leporino y el otro niño presentaba discapacidad intelectual (Maestra 5, pag.1)

En esta docente, se puede apreciar el uso del término “niños con necesidades educativas especiales”, ya que se ha visto involucrada con mayor frecuencia en cursos relacionados con la Integración Educativa, podría decirse incluso que es la

persona que tiene la misión de favorecerlo en la escuela; por ello tiene un mayor manejo del concepto y lo utiliza en su discurso cotidiano.

Así mismo, se puede apreciar que los docentes que tienen mayor conocimiento y experiencia dentro del PFEEIE, han desarrollado y asumido valores que transmiten a sus alumnos en relación a la Integración de los alumnos que presentan necesidades especiales:

... si, porque sé que forma parte de mi trabajo y me hace crecer como persona. En este momento tengo a J. C. es con problemas de motricidad y déficit visual, espero poder apoyarlo y que salga adelante, él es un niño repetidor, pero tengo la esperanza de que si no se logra este año se va a lograr posteriormente, cada niño tiene su ritmo de aprendizaje y yo creo que es importante señalar que todos tenemos un ritmo y hay que respetar sus tiempos. (Maestra 7, pag.2)

Conclusiones

El uso del concepto de necesidades educativas especiales como calificativo de los alumnos que participan en el Programa de Integración Educativa está relacionado con las experiencias previas, la información y sobre todo la formación que han tenido los docentes dentro del campo de la Integración Educativa, así como las actitudes que hayan construido en estos procesos hacia la atención de la diversidad en la escuela. Por ello, el uso social que se haga de los términos y los significados que se les asignen dentro de una escuela, puede evidenciar el nivel de formación y de aceptación del PFEEIE y de los alumnos que participan en él.

Además, los términos utilizados para referirse a estos alumnos tienen implicaciones importantes en el trabajo educativo que realicen los profesores en la escuela. Por ello, cobra relevancia la necesidad de la formación de los profesionales de la educación respecto a los procesos de inclusión, y dentro de ellos el análisis de los conceptos que cotidianamente utilizamos para referirnos a nuestros estudiantes. Ello permitirá evidenciar concepciones, nociones, actitudes y conocimientos para, a través de procesos reflexivos caminar hacia nuevos paradigmas que permitan un cambio en las prácticas docentes para hacerlas más inclusivas.

Los docentes que integran una comunidad escolar construyen, a través del uso y la práctica cotidiana, la forma de dirigirse hacia los alumnos con necesidades especiales y por lo tanto se determina el uso social que se le dará a dicho término. Ello se integra a la cultura escolar y en consecuencia se promueve que los nuevos integrantes de la comunidad educativa se vayan involucrando en el uso de los términos acuñados en la institución para poder ser reconocidos como integrantes y participar activamente en la comunidad.

Referencias

- Acevedo, J. (1999) *La sociedad como proyecto: en la perspectiva de Ortega*. Santiago: Editorial Universitaria, Colección El Saber y la Cultura.
- Arellano, M.E. & Méndez, J. M. (2007) “*La formación de educadoras de niños con necesidades educativas especiales*”. *IPyE: Psicología y Educación*. Volumen 1. No. 2. Julio-Diciembre. p. 75- 84.
- Dávila, X. (2012) “¿Educación, educar o convivencia?” en: *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 74 (26, 2). p. 89-95.
- Gary, T. & Loxlei, A. (2007) *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion. Traducción castellana* guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011) “Educación Inclusiva y cambio escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 55. p. 85-105.
- Jiménez, F. & Vila, M. (1999) *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2001) “Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora.” *Revista de educación*, No. 3, págs. 15-54.

- López Melero M. (2003) "La Torre de Pisa ¿Es una torre defectuosa o una torre peculiar? La diversidad humana como elemento de valor". *Revista Educación y Sociedad*. Año 1. Época 4. No. 4. p. 1-26.
- López Melero, M. (2012). "Diversas miradas: democracia del amor". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 74 (26,2) p.17-52
- López Melero, M. (2012) "La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. No. 74 (26, 2). p. 131-160.
- Martín-Barbero, J.(2000) "Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar". *Revista Reflexiones Académicas*, Núm. 12. p. 48.
- Méndez, J.M. (2007) "De la educación especial a la educación inclusiva". En: López, O. (Coord.) *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. México: Pomares. p. 268-280.
- Méndez, J.M. & Mendoza S., F. (2008) "Los educadores como potenciadores del desarrollo emocional". *UARICHA*, Julio. p 30-34.
- Méndez, J.M. & Mendoza, F. (2008a) "La aceptación del otro como legítimo otro, Base de las actitudes de aceptación hacia la integración de alumnos excepcionales".En Rojas Hernández M.C. (Comp) *Perspectivas de la psicología clínica*. México: UASLP p. 138-151.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe
- Porras, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.E.C.,
- Pujolás, P. (2010) *Aprender juntos, alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas Flores, J. I. (1990) *Investigación naturalista en educación. Una revisión crítica*.Valencia: Promolibro.
- Shagoury, R. & Miller, B (2000) *El arte de la indagación en el aula. Manual para docentes- investigadores*. Barcelona: Gedisa
- Stake,B. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Sipes, M. (2003) "Múltiples dimensiones de la educación especial" en: *Educación Especial: Inclusión Educativa: nuevas formas de exclusión. Psicología y educación, ensayos y experiencias*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, págs. 34-45.
- Verdugo, M. A. (1998) *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras. Manuales de psicología*. España: Siglo XXI Editores.
- Warnock, H. (1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. Her Majesty's Stationery Office. London.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R. & Olson, J. M. (2002). *Psicología Social*. México: Thomson Editores.
- Sitio del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa: Recuperado el 16 de Abril de 2013, de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/html/progobjetivos.html>
- Toledo, E. & Comba, S. Del cálculo a la comunicación (2002) *Usos y modos de conocer con la computadora*. UNR Editora. Recuperado el 15 de Enero de 2011, de <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/742>

CAPÍTULO 3

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN PROFESORAS DE PREESCOLAR DE LA CIUDAD DE MÉXICO

A LOOK AT THE SPECIAL EDUCATION IN PRESCHOOL TEACHERS IN CITY MEXICO

Jorge García Villanueva

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

Margarita Becerra Rosas

Unidad de Centros de Desarrollo Infantil

Delegación Venustiano Carranza del Gobierno de la Ciudad de México.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar, analizar y describir cuáles son los conocimientos que poseen las profesoras en preescolar en Cinco Centros de Desarrollo Infantil del concepto de necesidades educativas especiales (NEE) a través de un estudio descriptivo. Mediante un muestreo no probabilístico intencional, participaron diez profesoras de cinco CENDI ubicados dentro del perímetro de la Delegación Venustiano Carranza. La experiencia laboral de las profesoras en el momento de realizar este trabajo va de los tres meses a 13 años; respecto del nivel académico, hasta el momento iba de técnico en educación a licenciatura. Para identificar los conocimientos que sobre NEE tienen las profesoras se aplicó una entrevista estructurada con la que se obtuvo la información y bajo la técnica de análisis de contenido se revisó los datos emanados, usando para ello el programa ATLAS.ti, en su versión 05. Los resultados de esta investigación mostraron que el concepto de NEE es confuso para las profesoras, y está relacionado con la falta de material didáctico y papelería, la conducta que manifiesta el niño, y la falta de atención por parte de los padres y con alguna discapacidad.

Palabras clave: *necesidades educativas especiales, preescolar, integración educativa, educación especial.*

Abstract

The present study aimed to identify, analyze and describe what knowledge is possessed by teachers in preschool (five Child Development Centers) about the concept of special educational needs (SEN) through a descriptive study. Using a

non-probability sampling intentional, involving ten teachers from five CENDI located within the perimeter of Venustiano Carranza. The experience of the teachers at the time of this work is three months to 13 years with respect to the academic level was far from technical education degree. To identify SEN knowledge about the teachers have applied a structured interview that obtained information under the content analysis technique was revised data issued, using this program ATLAS.ti, version 05. The results of this research showed that the concept of SEN is confusing for teachers, and is related to the lack of teaching materials and stationery, behavior that manifests the child, and lack of attention from parents and disabled.

Keywords: special educational needs, preschool, educational integration, special education.

Introducción

Hablar de necesidades educativas especiales es remontarse en la historia e ir percibiendo los cambios evolutivos que al respecto ha sufrido el término discapacidad hasta llegar a su actual acepción. Tomando en consideración que para Brennan (Castejón y Navas, 2000) existe una necesidad educativa especial:

... cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) que afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarias algunas acciones especiales para alcanzar todos los objetivos al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficientemente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto, en un continuo que va desde leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno (p. 21).

Es conveniente señalar que la incorporación de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares se materializa con la reforma del Art. 3º de la Constitución Política Mexicana de 1917 y la Ley General de Educación, que en su artículo 41 manifiesta una clara tendencia a integrar a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1994). De igual manera, la Ley General de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial, 2005) menciona en su Capítulo III, Art. 10, apartado III que se deberá admitir y atender a menores con discapacidad en los centros de

desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas. Por otro lado, la Ley General de Educación (Diario Oficial, 1993) en el Capítulo 4 correspondiente al proceso educativo menciona en el art. 37 que: la educación de tipo básica está compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria. En su art. 39 señala que “De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.” Acorde con lo anterior, esta investigación se realizó mediante un estudio de tipo descriptivo en el que se identificó los conocimientos que poseen las profesoras en el nivel de educación preescolar de los Centros de Desarrollo Infantil con respecto a las necesidades educativas especiales. Ya que este trabajo se realizó en el nivel de Preescolar, se revisó el Programa de Educación Preescolar (PEP) (SEP, 2004), donde se puntualiza que los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños y que es en este periodo donde se desarrolla su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social.

La promulgación de leyes referidas a la integración educativa materializa la incorporación de niños con algún tipo de discapacidad a las escuelas regulares. Aquí cobra importancia la labor de la profesora, teniendo en cuenta que la enseñanza es la acción que ella ejerce sobre los niños con el fin de transformarlos, lo que se refleja en el proceso de aprendizaje como resultado demostrable de la labor que realiza. Todo lo anterior no sería posible sin los acuerdos Internacionales acerca de NEE y las acciones tomadas para ello en nuestro país. De acuerdo a la metodológica empleada en esta investigación, se especifica en primer término el objetivo general y los objetivos particulares y mencionando en seguida el tipo de estudio realizado. Luego se hace referencia a los participantes y escenarios, continuando con el tipo de instrumento que se utilizó para obtenerlos datos y el procedimiento para su análisis, el que se divide en las siguientes etapas:

- Inmersión en el contexto.
- Aplicación de entrevista a los participantes y

- Análisis e interpretación de la información.

El papel del educador o la educadora de preescolar

El educador o la educadora de preescolar es la persona designada socialmente como el profesional de la educación que tendrá la responsabilidad de ofrecer el primer contacto de los niños con la educación formal debiendo cumplir con varios papeles: facilitador o mediador de los aprendizajes, comunicador y receptor, favorecedor y creador de ambientes afectivos, lúdicos e interactivos. “La educadora no tiene salas de clase, tiene salas de actividades; no da lecciones ni tampoco hay grados, sino grupos, no tiene alumnos, tiene niños” (Huici, en Lavanchi, 1994). De igual forma la profesora o profesor desempeña un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y las niñas del país una participación plena en la vida social (SEP, 2004).

Para buscar y pensar estrategias de enseñanza adecuadas para determinado niño no es suficiente saber en qué estadio evolutivo se encuentra sino que además será necesario observar qué es capaz de hacer con la ayuda de otras personas o recursos. Bassedas, (1991) señala que es necesario observar al niño en la manera de hacer y relacionarse para encontrar y plantear estrategias adecuadas que le ayuden a avanzar en su nivel de conocimiento y competencias, tratando de darle más ayuda y soporte para que pueda entender y relacionar aquello que se le está enseñando con lo que ya sabe. Así, no será necesario establecer objetivos, contenidos y actividades específicas y diferentes. Considerando que la educación es un proceso en donde se realiza la unión de la enseñanza y el aprendizaje, Arguedín (2006), las profesoras son las responsables de la práctica educativa a fin de que los niños vayan modificando su capacitación y formación y logren adaptarse a la sociedad. Capacitación, para la autora, es el proceso para que el alumno adquiera conceptos, procedimientos e informaciones que le permitirán desempeñarse en una actividad determinada o en la construcción del conocimiento; al mismo tiempo expresa que la educación es formación, lo que implica la adquisición de actitudes. Bassedas (1991) concede

gran importancia a la ayuda, guía y dirección que presta la profesora durante las clases, así como al trabajo con otros compañeros más competentes, convirtiéndose en agentes del desarrollo y aprendizaje. La interacción es lo que permite al niño aprender por medio de la observación y la ayuda que se le ofrece. Por ende, el grado de dirección y ayuda de la profesora dependerá de la competencia o dificultad que tenga el alumno en las tareas que se le plantean.

Necesidades educativas especiales

El concepto de “discapacidad” ha experimentado diversos cambios para referirse a las personas con algún padecimiento físico o mental; a lo largo de la historia las actitudes hacia las personas discapacitadas han pasado por diferentes momentos de valoración, conduciendo unas veces a la protección y otras al rechazo. Los apuntes históricos señalan que durante la Edad Media algunos discapacitados sirvieron de distracción a la nobleza, en muchos casos como bufones de corte, lo que les permitió gozar de protección; aunado a esto, representaron durante mucho tiempo un papel similar al de “portadores de la verdad”, a los que con frecuencia se les pedía consejo (González-Pérez 2003). Por el contrario, de acuerdo con el mismo autor, los antiguos protestantes asociaban a estas personas con el demonio, por lo que debían ser exterminadas. Era frecuente encontrar abandonados en los bosques a recién nacidos con alguna deficiencia.

En el siglo XVIII tuvo lugar una nueva valoración del enfermo mental y del discapacitado, estimándolos más como personas; con lo que se les protegía igual que niños, que siempre suelen inspirar ternura. Scheerenberg (en González-Pérez, 2003) menciona que durante el siglo XIX se suscitó otro cambio en la comprensión de estas personas, porque se inició su estudio de manera científica.

Esto dio significación a “La Era del Progreso”, en la que se realiza los primeros ensayos terapéuticos con los que se logra buenos resultados. La consecuencia de estos estudios es que se da un mejor entendimiento de las personas con discapacidad y una forma más humana en su trato.

Sánchez y Torres (2001) elabora una cronología con los cambios que ha ido sufriendo el término “retrasado” hasta llegar a la categoría de *necesidades educativas especiales*, ver tabla 1.

Tabla 1.

Evolución de la categoría de retrasado a la categoría de NEE

1886	1889	1913	1945	1962	1970	1981	1982 Categorías descriptivas sugeridas por: Tomlinson, (citado en Sánchez 2001)
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal profundo	Subnormal profundo	Subnormal profundo	N E C	Niños con dificultades en el aprendizaje.
Imbécil	Imbécil Ciego Sordo	Imbécil Ciego Sordo	Ciego Sordo		Ciego Sordo	E S I D A	
			Vista parcial Parcialmente sordo	Audición parcial	Vista parcial Audición parcial	D E S	Sordo Audición parcial
	Epiléptico Deficiente	Epiléptico débil mental	Epiléptico Subnormal educable	Psicópata	Epiléptico Subnormal educable	E D U C A	
		Deficiente físico	Inadaptado Deficiente físico		Inadaptado Deficiente físico	T I V A	Ciego vista parcial
			Retraso en habla Delicado		Retraso en habla Delicado	S	
			Diabético			E S P E C I A L E S	Autistas Niños con dificultades en el aprendizaje (suave o moderado) Retraso del habla Disléxico Inadaptado y de conducta disruptiva

Sánchez y Torres (1999).

El término *necesidades educativas especiales*—NEE—se introduce a nivel internacional en la “Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”, (1994), conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la Unión de Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). Se define a las NEE como “El conjunto de actuaciones pedagógicas específicas que se realizan de forma temporal o permanente, en los centros ordinarios o especiales para satisfacer las necesidades educativas especiales y tener acceso al currículo”. (Molina, 2003).

Este autor menciona que las NEE pueden ser de dos tipos.

- ◆ Necesidades comunes a todos los alumnos.
- ◆ Necesidades educativas especiales propias de determinados alumnos, que exigen ayuda y recursos especiales.

La definición del concepto de necesidades educativas especiales que Molina (2003) plantea nos remite a los alumnos que presentan algún problema de aprendizaje y a tener en cuenta que este puede ser de diferente índole o grado, por lo que será necesario planificar las estrategias y formas pedagógicas para ayudar a la solución de este problema. Coll (Palacios, *et al.*2000) retoma la propuesta realizada por el investigador Shuell quien considera tres fuentes potenciales de diferencias individuales a tener en cuenta en la perspectiva educativa.

- ◆ Se refiere al conocimiento previo que el alumno ya posee y que es relevante para el nuevo aprendizaje.
- ◆ Estrategias utilizadas por el sujeto para procesar la información, entendidas como métodos para seleccionar, organizar y operar con ellas.
- ◆ Por último los procesos cognitivos básicos que hacen referencia a aspectos como la capacidad de memoria y el tiempo de reacción.

Castejón y Navas (2000) consideran al término necesidades educativas especiales como las ayudas psicopedagógicas que determinados alumnos pueden requerir a lo largo de su escolarización para alcanzar los fines educativos, tomando en cuenta la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones que manifiestan los distintos alumnos. Así se hace referencia al

amplio rango de dificultades que puede experimentar el alumno como resultado de la interacción entre sus aptitudes y posibilidades, y sus posibilidades y el contexto educativo.

Para Ainscow (Castejón y Navas, 2000) hay que tener en cuenta tres tipos de necesidades:

- ◆ La necesidad de algún tipo de método de enseñanza especializada para que el alumno pueda acceder al currículo normal.
- ◆ La de un currículo modificado y adaptado a la posibilidad de los alumnos.
- ◆ La de apoyo educativo de tipo contextual que tenga en cuenta las características socioculturales en las que se desenvuelva el alumno.

Integración

El principio de integración recomienda una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto, en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden o limitan la participación plena de la persona con alguna discapacidad en el desarrollo de la sociedad (Molina, 2003).

La National Association for Retarded Citizens USA, NARC (Molina, 2003) menciona al respecto. La integración es una filosofía o un principio por el cual se pone en práctica la oferta de servicios educativos proveyendo una diversidad de opciones de instrucción y de clases apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva temporal y social entre los alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal. En este sentido García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) señalan que hay que reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo sino un esfuerzo para generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades, para lo cual será necesario contar con información suficiente y objetiva que permita superar los prejuicios.

Para Dubrovsky (2005) la integración de un niño al Centro de Desarrollo Infantil significa enfrentarse a pares que le presentan otras realidades, que comparten y compiten. Paralelamente, para la institución, integrar a niños con

necesidades educativas especiales implica realizar un estudio de las necesidades, posibilidades, recursos humanos y materiales necesarios para poder dar una atención adecuada. De acuerdo con Molina (2003) cuando se aplica la normalización sin la segregación –y con ello el derecho a la escolarización—esas acciones permiten que surja la integración escolar. En el Programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar (SEP, 2003) se menciona que la integración de las niñas y los niños con alguna discapacidad favorece a su desarrollo personal y contribuye a superar las limitaciones derivadas de la discapacidad. Al respecto es indispensable procurar su participación en todas las actividades que realizan sus compañeros, aunque en algunos casos será indispensable adaptar los contenidos y las actividades para lograr que avancen en el desarrollo de sus competencias. Molina, (2003) menciona que es necesario tener en cuenta las características individuales del alumno para lograr la integración.

- Integración Completa, en donde el niño asiste a la escuela y al aula regular de acuerdo con su edad cronológica y recibe ayuda especial en determinadas actividades para el logro de los objetivos concretos con el fin de que pueda superar las dificultades de inmadurez.
- Integración Combinada, en que el niño asiste a la escuela regular y a la clase normal de acuerdo a su edad, y durante su estancia recibe una sesión con un docente especializado para cubrir sus necesidades educativas especiales.
- Integración Parcial, bajo esta categoría el niño asiste a la escuela regular pero es atendido en un aula especial y con profesionales en educación especial; las actividades como el recreo, paseos y ceremonias las realiza con el resto de los alumnos.

Siguiendo estos lineamientos, el autor explica que no basta con hablar de integración escolar, pues sus formas juegan un importante papel para el buen desempeño de los alumnos con necesidades educativas especiales –de naturaleza personal, funcional y social— en el aula y en la escuela.

- Integración Personal. Se logra cuando el grupo tiene actitudes positivas hacia la persona con discapacidad y le permite contribuir de igual forma que los demás alumnos en las tareas y obligaciones así como en todas las actividades.
- Integración Funcional. Implica que las personas con alguna discapacidad hagan uso de los mismos servicios tales como instalaciones de recreo o deportivas.
- Integración Social. Es cuando se respeta y estima a la persona dentro de su comunidad sin importar su deficiencia, además de que tiene facultades de ejercer sus derechos ciudadanos así como igualdad de oportunidades para acceder a la vida autónoma y socialmente productiva.

Para González-Pérez (2003) es importante tener en cuenta que la integración es un proceso dinámico y cambiante en donde el alumno va adquiriendo un desarrollo armónico de la personalidad, así como mayor grado de autonomía, superación en la medida de lo posible de las dificultades de aprendizaje originadas por las deficiencias de tipo físico, sensorial y/o social así como la incorporación y no segregación en la vida social. Basándose en los derechos humanos y de pertenencia a una sociedad, se pretende que la sociedad elimine de su ámbito las segregaciones a todos los niveles, dándose así el cumplimiento al principio de igualdad de oportunidades para todos. (Ibáñez, 2002).

Declaración universal de los derechos del niño

La primera vez que se hace referencia oficial y pública a los derechos del niño con discapacidad fue en la Declaración de los Derechos del Niño, conocida también como Declaración de Ginebra, aprobada por la Sociedad de Naciones el 26 de septiembre de 1924; en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Ibáñez, 2002) reconoció la protección especial al niño.

Sin embargo es hasta el 20 de noviembre de 1959 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba por unanimidad la Declaración de los Derechos del Niño, en donde los artículos uno, dos, cuatro y cinco expresan el

reconocimiento que tienen todos los niños a los derechos enunciados, a recibir oportunidades y servicios y cuidados especiales que incluyen la atención prenatal y postnatal. (Ibáñez, 2002).

Artículo 1º.

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración.

Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Artículo 2º.

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Artículo 5º.

Se concreta acerca de la discapacidad: "El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular" (Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959).

En 1981 la UNESCO celebró en Torremolinos (Málaga) la Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, de donde surgió la Declaración de Sundberg, que tenía como propósito orientar la política de actuación de países y organismos internacionales hacia el progreso en la prevención, educación e integración. Esta declaración fue adoptada de manera oficial por las Naciones Unidas (Ibáñez, 2002).

El artículo 3º señala:

Las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual al máximo, no sólo para su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la comunidad.

El Artículo 6º afirma:

Educación, formación, cultura y programas de información deben estar encaminados a la integración de discapacitados como personas en el funcionamiento normal de vida y medio ambiente. Esta integración debe comenzar desde el nacimiento de la persona.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y su marco de acción. Estos documentos

están inspirados en el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, es decir, instituciones que incluyan a todo el mundo, que respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada persona.

Integración de personas con discapacidad y NEE en México

García, *et al.* (2000) apuntan que nuestro país no es ajeno a las necesidades requeridas en la atención a personas con alguna discapacidad. Entonces, en el año de 1867 se funda la Escuela Nacional para Sordos y tres años más adelante la Escuela Nacional para Ciegos, misma que se encuentra en funcionamiento hasta nuestros días. Pastor y Toledo (citados en García, *et al.* 2000) reconocen que las personas con discapacidad son educables y en respuesta a esto se crean escuelas especiales con una organización similar a las escuelas regulares como una oferta educativa para los alumnos llamados por Gearhearth y Weishahn (citados en García, *et al.* 2000) personas con inteligencia “limítrofe” o “baja”. Estos autores mencionan que en las escuelas especiales se atendía a dos tipos de alumnos: los que padecían discapacidad sensorial o física evidente y los que no presentaban este problema pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que el de sus compañeros, considerándolos “fuera de lo normal” en un medio escolar estándar. El concepto de “normalidad” en el aprendizaje estaba relacionado con la capacidad intelectual que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia.

García, *et al.* (2000) mencionan que en los años 60s se concibe de forma distinta a la discapacidad, lo que da lugar al surgimiento de la llamada “corriente normalizadora”, desde donde se defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la sociedad dentro de los ámbitos familiar, escolar y social, llamando integración a esta estrategia de desarrollo. Sin embargo, los avances más notables alcanzados en este rubro se dejaron sentir durante la década de los 70s con la implementación de los llamados grupos integrados de primer grado, que funcionaron en las escuelas primarias y

cuyo propósito consistía en brindar apoyo a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

A partir de los primeros años del decenio de 1980, las políticas de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyen normalizar, individualizar e integrar la enseñanza; una década después, la propia Dirección crea un proyecto integrador educativo en que se contempla cuatro modalidades de atención (García, *et al.* 2000):

- En el aula regular.
- En grupos especiales dentro de la escuela regular.
- En centros de educación especial.
- En situaciones de internamiento.

En una entrevista, la Dra. Silvia Macotela Flores, catedrática de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, mencionó que la integración al aula de niños con NEE no consiste en concebir la integración no como insertar al niño en un espacio educativo sino en integrar los esfuerzos de los actores participantes –que son los docentes de aula y de apoyo— buscando alcanzar metas comunes con métodos comunes de enseñanza y evaluación, teniendo como eje el currículo de educación básica (Macotela, 1999).

La Dra. Macotela también señala que un concepto relacionado con la integración es la “inclusión total”, que se refiere a que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción. Como consecuencia de la reforma realizada a la educación básica llevada a cabo en el año de 1993 se ha modificado el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, que en su artículo 41 manifiesta un claro interés de que se integre a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP, 1994).

Artículo 41.

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada de acuerdo a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, la educación especial propiciará que se integren a los planteles de educación básica regular. Para los que no logren integrarse de esa manera, la educación especial procurará que se satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientar a los padres o tutores así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (Diario Oficial, 1993). En el Decreto de la Ley General de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial de la Nación, 2005) el Art.2º fracción XI se considera persona con discapacidad a quien presenta una deficiencia física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria; dicha deficiencia puede ser causada o agravada por el entorno económico o social.

El Artículo 5º señala los principios que deberán observar las políticas públicas en la materia, las cuales son:

- Equidad.
- Justicia social.
- Equiparación de oportunidades.
- Reconocimiento de las diferencias.
- Dignidad.
- Integración.
- Respeto y accesibilidad.

Respecto a La Educación, la Ley General de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial, 2005) menciona lo siguiente:

Artículo10.- “La educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes”. Para tales efectos las autoridades competentes establecerán entre otras acciones las siguientes:

- Elaborar y fortalecer los programas de educación especial e
- integración educativa para las personas con discapacidad.

- Admitir y atender a menores con discapacidad en los centros de desarrollo infantil y guarderías públicas y privadas.
- Propiciar el respeto e integración de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional”.

La integración al aula de alumnos con NEE no es algo que se logre nada más por medio de un decreto, pues es necesario también un cambio en las actitudes y consecuentemente un respeto a la diversidad.

Acosta (en García, *et al.* 2000) menciona que la discapacidad no depende del individuo solo, sino que se da en función de las relaciones que se establecen entre la persona y su medio ambiente. García, *et al.* (2000) menciona que en el ámbito educativo se ha empezado a usar el concepto de necesidades educativas especiales para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad requieren para alcanzar los objetivos del currículum. Este concepto se populariza a partir del Informe Warnock planteándose lo siguiente:

En lo sucesivo ningún niño debe ser considerado “ineducable”: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades en ese mundo como de sus propias responsabilidades en él y segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino, para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978).

Metodología de la investigación

El método de investigación empleado para este trabajo es de naturaleza cualitativa; el interés se centra en conocer la experiencia subjetiva de los actores sociales ante acontecimientos socio-históricos de la vida (Ito y Vargas, 2005); en consecuencia, esta investigación se llevó a cabo dentro del propio escenario, volviéndolo un trabajo etnográfico. De acuerdo con Patton (en Ito y Vargas, 2005), el investigador que participa en esta clase de trabajo no intenta manipular el

escenario de investigación, ya que para comprender los fenómenos estudiados, éstos deben darse en los ambientes naturales en que ocurren.

De igual manera, Jardín (2003) menciona que la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos y al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

La enseñanza en preescolar es una tarea desafiante que implica conocer el desarrollo del niño en sus diferentes etapas, sus características, sus limitaciones para conocer y aprender. La observación dará a la educadora o educador el conocimiento del propio niño que se estudia, que se traducirá en entender la forma como aprende (Lavanchi, 1994).

Las acciones realizadas en aras de brindar atención a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad en las escuelas regulares han hecho que actualmente en los CENDI haya niños con algún tipo de discapacidad, requiriendo que la profesora o el profesor estén capacitados para ver el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos niños. Es obvio que esta situación obliga a tener presente que las actividades dentro del salón de clase deberán adaptarse a las necesidades de cada niño (Aranda, 2002). Esto sugirió la pregunta que dio origen a este trabajo de investigación.

Objetivo general

Identificar los conocimientos que poseen las profesoras de preescolar encargadas de grupo en materia de necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos

- Distinguir si las profesoras encargadas de grupo utilizan algún tipo de estrategia para detectar alumnos con necesidades educativas especiales.
- Identificar las formas como las profesoras enfrentan y resuelven las dificultades en el desarrollo de sus actividades de enseñanza-aprendizaje cuando algún niño presenta necesidades educativas especiales.

- Conocer si las profesoras han tenido en su grupo algún niño que presente algún tipo de discapacidad.

Los datos se obtuvieron mediante una entrevista, que de acuerdo con Kvale (1996) es un método de investigación por derecho propio que permite conocer lo que las personas dicen en sus propias palabras y puntos de vista.

Para este trabajo, la entrevista se hizo tomando en cuenta que Casanova (1992) la considera como uno de los instrumentos más empleados en la investigación social, ya que una de sus funciones consiste en una conversación entre dos interlocutores para acceder al conocimiento de los fenómenos sociales. De igual manera Kerlinger (2001) apunta que la entrevista es una situación interpersonal cara a cara en donde una persona (entrevistador) le plantea a otra (entrevistado) preguntas diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema de investigación. Para el caso se elaboró una entrevista estructurada que consta de 16 preguntas distribuidas en seis apartados (tabla 2).

Tabla 2.

Correspondencia entre objetivos y preguntas de la entrevista (primera parte)

Objetivos	Preguntas	Área de información
	1. ¿Desde cuándo ingreso a laborar en el CENDI?	Información general
	2. El grado en el que se siente mejor al desempeñar su trabajo ¿Cuál es? ¿Por qué?	
	3. ¿A qué dificultades se ha enfrentado en el desarrollo de sus actividades cotidianas laborando en el CENDI? ¿Cómo la resuelve?	
Identificar los conocimientos que poseen diez profesoras encargadas de grupo en cinco CENDI sobre necesidades educativas especiales	4. En su opinión ¿qué son las necesidades educativas especiales? 5. Para usted ¿Cuáles considera que son las Necesidades educativas especiales? 6. ¿Quiénes considera que tienen necesidades educativas especiales? 7. Para usted ¿Qué significa que un alumno presente necesidades educativas especiales?	Necesidades Educativas Especiales

Tabla 2.

Correspondencia entre objetivos y preguntas de la entrevista (segunda parte)

Objetivos	Preguntas	Área de información
	8. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños con discapacidad y que se deben atender en el CENDI? 9. ¿Cuáles considera que son las principales necesidades educativas que tienen los niños regulares y que deben ser atendidas en el CENDI?	
Distinguir si las profesoras encargadas de grupo utilizan algún tipo de estrategia para detectar alumnos con necesidades educativas especiales.	10. ¿De qué manera identifica si un niño presenta una dificultad al realizar alguna actividad de trabajo?	Identificación de NEE
Saber la manera como las profesoras enfrentan y resuelven las posibles dificultades en el desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje cuando algún niño presenta necesidades educativas especiales.	11. ¿A qué tipo de problemas se ha enfrentado para atender a niños que presentan alguna discapacidad? 12. ¿De qué forma ha resuelto los problemas?	Dificultades y soluciones
Conocer si las profesoras han tenido en su grupo algún niño que presente algún tipo de discapacidad	13. En el tiempo que tiene laborando en el CENDI ¿ha recibido niños con alguna discapacidad? 14. ¿Qué tipo de discapacidad han tenido los niños?	Discapacidad
Saber qué actividades realizan las profesoras encargadas de grupo para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.	15. ¿Realiza actividades especiales o diferentes para el niño que presenta alguna necesidad educativa especial respecto a las que realiza con el resto de los alumnos? 16. ¿Qué tipo de actividades?	Estrategias Didácticas

Discusión y conclusiones

Los trabajos realizados por Ibáñez (2002) o González-Pérez (2003) muestran que el concepto de discapacidad antecede al de las NEE, aunque este último cobra mayor interés a partir del informe Warnock (19974) que menciona que desde el

punto de vista educativo, las NEE se refieren principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos dentro del aula. Buscando el mejor desarrollo de la sociedad, la educación en nuestro país ha sufrido una serie de reformas que incidan en la mejor atención a los niños, considerando al nivel preescolar como un pilar indispensable para el desarrollo infantil (SEP, 2004).

Así mismo, en la Ley General de las personas con discapacidad (2005) Art. 10 apartado III se señala que deberán admitirse y atenderse en los CENDI a niños con discapacidad. Actualmente los niños con síndrome de Down y niños con problemas de lenguaje o retraso en el desarrollo son parte de la población que acude a los CENDI. Esto permite afirmar que así se cumple con lo que dicta la Ley General de Educación, que en su artículo 41 manifiesta de manera clara que debe integrarse a los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares.

Sin embargo, la presencia de los niños en el edificio escolar no es garantía de su integración al grupo, entendiendo como integración una convivencia en igualdad de oportunidades y derechos, con actitudes de aceptación y de respeto (Molina, 2003). Aquí la profesora desempeña una función importante como promotora de la integración; empero, con expresiones como la que a continuación se expone, la integración de niños con discapacidad al grupo será limitada.

Él no puede decir 'te quiero' o como ellos, 'me duele esto' o algo. Él no sabe expresarse, él a la mejor, el modo de expresarse mordiéndote o abrazándote muy fuertemente o encimándose; él quiere demostrarte que te quiere (*sic. E9*).

Huici (en Lavanchi, 1994) menciona que el educador o la educadora de preescolar es la persona designada socialmente para ser el profesional de la educación: es facilitador o mediador de los aprendizajes, comunicador y receptor, favorecedor y creador de ambientes afectivos, lúdicos e interactivos. Esta idea debe manifestarse en la labor que debe cumplir el educador o la educadora, pero con la expresión del párrafo anterior queda claro que esta educadora desconoce acerca de NEE, y por tanto cae en la discriminación. Claramente, esto se opone a la integración deseable y deseada del niño. De lo que hemos visto hasta el momento queda claro que las profesoras de los CENDI estudiados enfrentan dos

tipos distintos de dificultades que inevitablemente afectan su trabajo y su resultado final. Por una parte están los obstáculos mencionados más arriba y que se relacionan con el entorno familiar del niño o niña y por la otra, y de considerable importancia, está la falta de capacitación de las profesoras en cuestiones de NEE.

Dejando de lado las cuestiones ambientales explicadas arriba, como consecuencia del punto que se refiere a las NEE las profesoras diseñan tareas aburridas y repetitivas, lo que inevitablemente orilla a los niños con NEE a su marginación y por ello el grupo no se integra. Se entiende la integración cabal de todo el grupo como el esfuerzo para generar las condiciones que favorezcan el aprendizaje por parte de los niños de acuerdo con sus potencialidades. Se necesita entonces contar con información suficiente y objetiva que permita superar los prejuicios. A la vez, la desintegración evita que la profesora pueda cumplir con la currícula propuesta.

La Declaración de Salamanca (1994) menciona en uno de sus apartados que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades”. En los CENDI el programa de educación preescolar (2004) está diseñado para contribuir a la calidad de experiencia formativa de los niños... pero el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación permitió observar que la realidad que se vive dentro de los CENDI es diferente. No debe perderse de vista que la función de la profesora es crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa.

Los espacios dedicados a los escenarios pueden emplearse para orientar y guiar la actividad que lleve a cabo el proceso de aprendizaje tomando en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo para que el constructo del alumno se acerque de forma progresiva a los significantes y representar los contenidos como saberes culturales, para llegar a la Zona de Desarrollo Real. Ahora bien: durante el desarrollo de las actividades en el trabajo diario las profesoras observan a sus alumnos para poder detectar si alguno tiene dificultades de aprendizaje; de ser así, la intervención de las profesoras no va más allá de desarrollar una actividad

común para todos los niños, sin tomar en cuenta las capacidades y necesidades individuales.

Al respecto Bassedas, *et al.*, (1991) señalan que al observar al niño en su manera de hacer y relacionarse se tiene el parteaguas necesario para identificar y planear estrategias adecuadas que le ayuden a avanzar en sus conocimientos y competencias tratando de darle más ayuda y soporte para que así pueda entender y relacionar aquello que se le está enseñando con lo que ya sabe. Por eso no será necesario establecer objetivos, contenidos y actividades específicas y diferentes.

Por tanto, es importante destacar que desde el paradigma constructivista es necesario tener en cuenta que “El sujeto participa activamente en la construcción de la realidad y el conocimiento que tenemos del mundo exterior es sin duda una mezcla de sus propiedades reales y de nuestras aportaciones en el acto del conocimiento” (Bassedas, *et al.* 1991). De ese modo el individuo participa en forma activa en la construcción de la realidad que conoce y cada cambio o avance que logra en su desarrollo presupone otro cambio en la estructura y organización de sus conocimientos.

La estrategia de atención para el niño con algún tipo de discapacidad o NEE por parte de las profesoras entrevistadas consiste en lo que llaman “atención personalizada”—dedicar más tiempo al niño en cuestión y en consecuencia descuidar al resto de los alumnos—y así se convierte el producto de la tarea en parte central y se deja de lado el proceso de aprendizaje que podría alcanzarse integrando al niño con NEE. Aquí recordamos que integrar al grupo a los niños con NEE no consiste en insertarlo en un espacio educativo sino en integrar los esfuerzos de los actores principales—los docentes de aula y de apoyo—buscando alcanzar metas comunes, con métodos comunes de enseñanza (Macotela, 1999).

Los niños con NEE en los CENDI significan mayores dificultades para las profesoras, que, como está dicho arriba, no tienen los necesarios conocimientos y herramientas para su atención. Por otra parte, dentro de los lineamientos para los CENDI se menciona que debe constituirse Consejos Técnicos, que en estos casos

deberían dar la solución a los problemas respectivos y proponer estrategias que ayuden a cumplir el Plan Estratégico de Transformación Escolar (2008).

Aunque pareciera que la formación del Consejo Técnico en los CENDI es la alternativa para dar respuesta y soluciones a las dificultades mencionadas arriba, sus miembros son las propias profesoras, que—repito—reconocen que no tienen los conocimientos para atender a los alumnos con discapacidad. Es obvio que el Consejo Técnico no es, entonces, la respuesta o solución a tales dificultades. De lo anterior, es obvia la necesidad y la posibilidad de la intervención del psicólogo educativo para implementar cursos de información dirigidos a las profesoras relacionados con las NEE, para que se dé mejor atención a los niños.

Aunque en la Carpeta única de información de educación inicial (2007-2008) se menciona que los CENDI deberán contar con el personal necesario especializado en cada una de las áreas para brindar un servicio de calidad—un médico, psicólogo, trabajador social o dentista—, en los cinco CENDI donde se realizó la investigación no hay tal personal. Las profesoras de los CENDI reconocen que dicho personal es necesario para poder brindar apoyo tanto a los niños como a las propias profesoras e implementar un trabajo de equipo interdisciplinario que llegue a trascender incluso hasta la comunidad.

Las profesoras consideran al material—la papelería o juegos didácticos adecuados para actividades pedagógicas dentro o fuera del aula—como NEE. Al respecto, la currícula del Programa de Educación Preescolar (2004) menciona en el apartado relativo al campo formativo de Apreciación Artística que se debe fomentar la imaginación, creatividad, iniciativa y otras cualidades del mismo tipo. Esto sería beneficioso si la profesora lo llevara a cabo dentro del proceso global de la enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las relaciones de autoridad, algunos niños comprenden que las autoridades son las que ponen las normas porque tienen poder y conocimiento para hacerlo y que los niños no tienen más remedio que acatar sus dictados. Sin embargo a partir de los cuatro o cinco años los niños entienden que las personas tienen un poder limitado a aquellas circunstancias o contextos en las que les corresponda ejercerlas, pero no extensible (el director de la escuela tiene

autoridad sobre lo que ocurra dentro del colegio pero carece de poder para decidir las normas que deben regir la vida en las casas de los escolares) Laupa y Turiel (Palacios *et al.*, 1999b).

El desempeño en el ámbito educativo conlleva gran responsabilidad, pero si se es profesora en el nivel de preescolar —donde se sienta las bases para la formación integral a futuro del individuo—, la responsabilidad se magnifica.

Gracias a las reformas educativas mencionadas en este trabajo, hoy día entre la población de los Centros de Desarrollo Infantil hay niños con algún tipo de discapacidad. Brennan (Castejón y Navas, 2000) señala que existe una necesidad educativa especial:

Cuando se presenta una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas) que afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarias algunas acciones especiales para alcanzar todos los objetivos al currículo especial o modificado. La necesidad puede presentarse en un continuo que va desde leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno (p. 21).

En base a esta cita, la pregunta que originó este trabajo de investigación encontró respuesta en las siguientes afirmaciones:

Las profesoras que participaron tienen una preparación académica relacionada con la educación. Así, cinco tienen nivel de licenciatura, tres, nivel técnico, una con licenciatura trunca y una licenciatura en curso; pero esta escolaridad no significa que manejen conceptos concretos o amplios sobre NEE.

Se concluyó que las profesoras que participaron en este trabajo no tienen claro el concepto de NEE, asociándolo en primera instancia con algún tipo de discapacidad y considerando que los niños con NEE no deberían estar inscritos en una escuela regular porque requieren de educación especial; según sus respuestas, se deduce que el alumno debería ser atendido por personal especializado en escuelas especiales para niños discapacitados. De aquí se desprende que no basta con que haya escuelas regulares incluyentes si no se brinda la atención requerida por todos sus niños.

Otra forma en que asociaron las NEE consistió en la insuficiencia de material que proporciona el CENDI para trabajar en el aula, trátase de tipo didáctico o de papelería. Esto lleva a suponer que no utilizan otras estrategias de

trabajo, dejando de lado la propia creatividad y actuando, como profesora, el papel de la escuela tradicional, lo que muestra de manera clara que la experiencia laboral de las profesoras no ha bastado para evitar que caigan en el trabajo rutinario y poco atractivo para sus alumnos. Como parte de un equipo de profesionales, la tarea del psicólogo educativo es brindar las estrategias que permitan favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos detectados con NEE.

Sin embargo, el compromiso de esta labor no sólo recae en el psicólogo educativo, en el profesor, y el alumno. De lo visto antes, está clara la necesidad de involucrar a los padres de familia buscando dar continuidad en casa al trabajo que se realiza en el salón de clase. El que las profesoras no tengan en claro el concepto de las necesidades educativas especiales las lleva a atribuir el concepto nada más a niños con alguna discapacidad, lo que aumenta los requerimientos del grupo e impide que se implante de manera eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque las profesoras manifestaron que en algún momento de su experiencia laboral han tenido niños con discapacidad, reconocieron que no contaban con los conocimientos necesarios y suficientes para atender esta particularidad. Es pues conveniente y necesario mantener en constante actualización en el marco de la educación a las educadoras que se encuentran frente a grupo a fin de brindar una enseñanza-aprendizaje acorde a las necesidades de cada niño.

Referencias

- Aranda, R. (2002). *Educación Especial*. Madrid: Pearson
- Argudín, Y. (2006). *Educación basada en Competencias, Nociones y Antecedentes*. México: Trillas.
- Bassedas, E. y Coll, C. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Casanova, M. (1992). *La evaluación garantiza de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

- Castejón, J. y Navas, L. (2000). *Unas bases psicológicas de la educación especial*. Ed. Club universitario.
- Deutsch, D. (2003). *Bases Psicológicas de la Educación Especial*. España: Pearson Educación.
- Diario Oficial de la Nación, (1993, julio) Capítulo 4, Sección 1; *Ley General de Educación México*.
- Diario Oficial de la Nación, (2005, junio) Capítulo 3, Sección 1; *Ley General de las personas con discapacidad*. México.
- Dubrovsky, S y Pereira, M. (2005). *Integración escolar como problemática profesional*. Argentina: Noveduc.
- Echeitia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Estévez, N. (2002) . *Enseñar a aprender estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- Friese, S. (2004). *Visual qualitative data analysis & knowledge management in education, business, administration & research*. User`s manual forAtlas.ti 5.0, [Programa de computadora.] Berlín 2a. Edición.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- González-Pérez, J. (2003). *Discapacidad intelectual*. Madrid: CCS.
- Ibáñez, P. (2002). *Las Discapacidades. Orientación e intervención educativa*. Madrid: Dykinson.
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Porrúa.
- Jardín, E. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradicio-nes*. Madrid: McGraw Hill
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) *Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw Hill (4ª. Edición)
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE
- Lavanchi, S. (1994). *La educación preescolar. Desafío y aventura*. Chile: Universitaria.
- Macotela, S. (1999). *Revista de Educación / Nueva época*. 11
- Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales*. México: Trillas.
- Palacios, J. Marchesi, A., Coll, C. (2000). *Comp. Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales Vol.3*. Madrid: Alianza.

Sánchez, P. y Torres, G. (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Secretaría de Educación Pública. (1994). *Ley General de Educación*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Programa de renovación curricular y pedagógica de educación preescolar*. México:

Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México.

CAPÍTULO 4

EL ESTRÉS LABORAL DOCENTE GENERADO POR LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

WORK STRESS CARE GENERATED BY TEACHING STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Arturo Barraza Macias

Universidad Pedagógica de Durango

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar

Centro de Recursos para la Integración Educativa Norte

Secretaría de Educación del Estado de Durango

Paula Elvira Ceceñas Torrero

Universidad Pedagógica de Durango

Resumen

La presente investigación se realiza a partir de tres objetivos: 1) Establecer el nivel de estrés que genera en los docentes la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, 2) Determinar si las variables: género, edad y nivel educativo donde laboran, tiene relación con el nivel de estrés que se genera por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, y 3) Establecer si la variable expectativa de autoeficacia en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales se relaciona con el nivel de estrés generado por la atención de este tipo de alumnos. Para el logro de estos objetivos se realizó un estudio correlacional, transversal y no experimental a través de la aplicación de un cuestionario a 189 alumnos de la Licenciatura en Educación, plan 94, de la Universidad Pedagógica de Durango. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el tipo de alumnos que más estresa a los profesores encuestados es el que presenta discapacidades asociadas, discapacidad visual y discapacidad motriz; así mismo, se confirmó la relación negativa que existe entre el nivel de estrés que genera en los profesores la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (salvo el de aptitudes sobresalientes) y el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan estos mismos docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos.

Palabras clave: estrés, discapacidad, profesores y autoeficacia.

Abstract

This research is performed and based on three objectives: 1) To establish the level of stress of the attention on teachers of students with special educational needs, 2) determine whether variables: gender, age and education where they work , has relation to the level of stress that is generated by the attention of students with special educational needs, and 3) establish whether the variable efficacy expectancy in the care of children with special educational needs is related to the stress level generated attention these students. To achieve these objectives a correlational, cross-sectional, non-experimental study was conducted through a questionnaire to 189 students Bachelor of Education plan 94 in the Universidad Pedagogical de Durango. The results confirm that the type of students that most respondents stressed teachers is the one with associated disabilities, visual disabilities and physical disabilities; Likewise, the negative relationship between the level of stress of the attention on teachers of students with special education needs (excluding outstanding skills) and the level of self-efficacy expectations presented by these same teachers on confirmed proper care of these students.

Keywords: stress, disability, teachers and self-efficacy.

Introducción

En 1995 inicia en el estado de Durango, impulsado por el departamento de educación especial, el modelo denominado “Integración Educativa”. Bajo este modelo los alumnos con discapacidad dejan de ser atendidos en escuelas de educación especial y pasan a la escuela regular. Este cambio, justificado plenamente por imperativos éticos y legales, no tomó en consideración a los docentes de educación preescolar y primaria, nuevos responsables de la educación de este tipo de alumnos.

Más allá de lo adecuado o inadecuado de esta decisión, dos estudios nos pueden ilustrar sobre la visión de los docentes de escuela regular con relación a este nuevo modelo educativo y con la responsabilidad que les fue conferida.

Un primer estudio, realizado por Barraza (2001, citado por Sánchez, 2003), aborda la problemática de los profesores de educación básica sobre la integración escolar en Durango. Los objetivos de su investigación fueron a: 1) conocer la opinión de los docentes sobre la integración escolar; 2) determinar el grado de aceptación de los maestros de educación básica de la integración escolar; 3)

reconocer la opinión de los profesores de educación básica sobre los resultados de la integración escolar; y, 4) identificar la opinión de los maestros de educación básica sobre el nivel de preparación de los distintos agentes involucrados en la atención de niños con discapacidad. Para su desarrollo el autor construye un marco conceptual a partir de tres ejes: el sistema donde se encuentra inserto el concepto de integración, los contextos de uso del término y su definición. La recolección de la información la realizó a partir de un cuestionario aplicado a una muestra de 151 alumnos de la Universidad Pedagógica de Durango. Las preguntas del cuestionario se agrupaban en tres dimensiones: actitudes hacia la integración escolar, preparación de los agentes involucrados y resultados de la integración escolar. Los resultados muestran que, por lo general, los maestros tienen una actitud favorable a la integración escolar.

En un segundo estudio, Barraza (2009) aborda la aceptación de la diversidad de alumnos en educación primaria a través de tres objetivos: a) Identificar el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos por parte de los profesores de educación básica, b) Establecer el tipo de alumnos que tienen mayor o menor aceptación por parte de los profesores de educación básica y c) Determinar si las variables género, nivel educativo donde labora y edad marcan diferencias significativas en el nivel de aceptación de la diversidad de alumnos. Para el logro de estos objetivos el autor realizó un estudio exploratorio, transversal, correlacional y no experimental a través de la aplicación de la Escala de Aceptación de la Diversidad de Alumnos a una muestra no probabilística de profesores de educación básica de la ciudad de Durango. Entre sus principales resultados se puede mencionar que existe una alta aceptación de la diversidad de alumnos por los profesores encuestados; así mismo se puede afirmar que el tipo de alumno más aceptado es el que pertenece a otras religiones, diferentes a la católica, mientras que el tipo de alumno menos aceptado es el que presenta rasgos esquizofrénicos.

Estos dos estudios muestran, más allá de las limitaciones para su generalización, que los docentes presentan una actitud positiva y de aceptación a la diversidad, en lo concerniente a la atención de alumnos con discapacidad, sin

embargo, otros estudios muestran que la preparación que se les ha brindado para atenderlos no ha sido la adecuada, tal es el caso de Martínez (2004) quien, a través de un estudio correlacional, transversal y no experimental, observó el trabajo de docentes que tenían en su grupo niños integrados y que pertenecían a escuelas del nivel de primaria de las zonas escolares No. 5, 8 y 71 del sistema federalizado y zonas escolares No. 2y 8 del sistema estatal ubicadas en la parte sur de la capital del estado de Durango.

Como primer paso esta autora identificó a las escuelas que participaron en el Seminario de Integración Educativa, que era la opción de capacitación y actualización que brindaba el departamento de educación especial para atender a este tipo de niños, y las que no, con el propósito de seleccionar entre ellas a los docentes que conformarían las unidades de análisis de su estudio. La muestra quedó conformada por 28 docentes, de los cuales, 14 asistieron al Seminario de Integración Educativa; el resto, no lo hizo.

Una vez realizado el estudio, y con base en los resultados obtenidos, la autora llegó a la conclusión de que no existe una diferencia significativa en la intervención pedagógica del docente que participó en el seminario de actualización de Integración Educativa, del que no lo hizo, con relación a la atención de niños con necesidades educativas especiales. El análisis realizado en las diferentes dimensiones de estudio: metodología, organización de la clase, recursos didácticos empleados y relación maestro-alumno y alumno-alumno, muestran, al contrario, relaciones o semejanzas en muchos aspectos, lo que permite decir que la formación de los docentes que participaron en el proceso de actualización no aportó diferencias significativas en sus formas de actuación como docente integrador. Estos resultados demuestran, por un lado, la escasa influencia del seminario en cuanto al mejoramiento y transformación de la intervención pedagógica del docente integrador en la atención de niños con necesidades educativas especiales; y, por otro, la necesidad de una preparación eficaz que responda al enfoque de la Pedagogía Integradora.

Esta inadecuada preparación, aunada a su ausencia en muchos casos, reflejan las dificultades a las que se enfrentan los docentes de escuela regular

para atender adecuadamente a este tipo de alumnos. Esta situación hace que en el presente trabajo apostemos a que la atención que tiene que brindar el docente de escuela regular a alumnos con necesidades educativas especiales genera en ellos estrés.

Antecedentes

La revisión de la literatura, sobre el estrés generado por la atención y/o el cuidado de personas con discapacidad, por utilizar el término más genérico, permitió identificar 15 investigaciones que presentan las siguientes características:

- Cinco de estas investigaciones son de tipo instrumental (Badia & Aguado, 2000; Hinojo, Fernández & Aznar, 2004; Rose, 2000; Silva & Schalock, 2011; y Soto, 2008) y buscan validar diferentes cuestionarios (p. ej. Autism Parenting Stress Index); estas investigaciones no son de interés para la presente investigación por lo que la base de datos utilizada para el análisis posterior quedó conformada por diez investigaciones
- Dos de estas investigaciones tienen como participantes a cuidadores o personal de servicios (Kiernan, Mason, Alborz, Reeves, Rivers, Swarbrick, Mason, Hatton & Emerson, 2000; y Seguí, Ortiz & De Diego, 2008).
- Ocho de estas investigaciones tienen como participantes a padres de familia que tienen hijos con retraso mental (discapacidad intelectual o cognitiva) (Al-Qaisy, 2012; John, 2012; Mullings & Acosta, 2013; Sethi, Bhargava & Dhiman, 2007; Urrego, Aragon, Combita y Mora, 2012), discapacidad visual (Mayo, Real, Taboada, Iglesias & Dosil, 2012), autismo (Pozo, Sarría & Méndez, 2006), o parálisis cerebral (Badia, 2001).

De estas investigaciones se pueden derivar algunas conclusiones importantes para el presente estudio, entre éstas, vale la pena mencionar las siguientes:

- El nivel de estrés de los padres de familia aumentó en la medida en que la severidad del retraso mental aumentó (Sethi, et al. 2007).

- Las madres perciben más el estrés y la carga en el cuidado de sus hijos discapacitados que los padres (Sethi, et al. 2007).
- Entre las principales fuentes de estrés se encuentran: a) la necesidad de insumos adicionales de atención, b) la disminución del tiempo de ocio, c) el descuido de los demás, d) el comportamiento disruptivo del niño con discapacidad, e) la angustia personal, f) los problemas matrimoniales, g) la existencia de otros problemas interpersonales, h) los efectos sobre los hermanos y otros miembros de la familia, i) una vida social alterada, j) la vergüenza social, y k) las consecuencias financieras (Sethi, et al. 2007).
- El 87% de las madres de niños con autismo superaban el nivel de estrés considerado clínicamente significativo (Pozo, et al. 2006)
- Se confirma que la severidad del trastorno y los problemas de conducta tienen una relación directa con el estrés de las madres de niños con autismo (Pozo, et al. 2006)
- Los resultados indican que el estrés de las madres no difiere con relación al sexo y la edad de los niños con discapacidad mental (Al-Qaisy, 2012).
- Se confirma que no hay diferencia entre el estrés de las madres con relación a su propia edad (Al-Qaisy, 2012).
- Los resultados muestran una elevada sobrecarga en los cuidadores, así como una peor salud mental y física respecto de la población general (Seguí, et al. 2008)

Cabe mencionar, como ya lo habrán apreciado los lectores, que ninguna de estas investigaciones tiene como participantes a profesores de escuela regular por lo que los autores de la presente investigación consideran que se justifica plenamente el estudio del estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no obstante que estas investigaciones no son referidas profesores de escuela regular, si constituyen antecedentes indirectos al demostrar la existencia del estrés en las personas que atienden a este tipo de personas.

Modelo teórico

Para conceptualizar, y enmarcar teóricamente, el estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales se toma como base la Teoría Transaccionalista del Estrés (Lazarus, 2000; y Lazarus & Folkman, 1986) que se concreta, para efectos de la presente investigación, en tres premisas centrales:

Primera: Más allá de los acontecimientos vitales, que constituyen estresores mayores de carácter objetivo (p. ej. la muerte del cónyuge), el ser humano se enfrenta cotidianamente a estresores menores que se constituyen como tales gracias a la valoración subjetiva que de los mismos realiza la persona (p. ej. a un docente le puede estresar un grupo numeroso, mientras que a otros no).

Segunda: el proceso de constitución de estos estresores es el siguiente: a) el docente se enfrenta cotidianamente a una serie de exigencias o demandas que se originan en la institución escolar, en sus compañeros docentes, en los padres de familia o en sus propios alumnos (p. ej. la poca motivación de los alumnos), b) estas demandas o exigencias son valoradas por el docente en función de si tiene los recursos, o no, para responder de manera satisfactoria a ellas (p. ej. ¿puedo hacer que mis alumnos se motiven para aprender? y c) en caso de que el docente considere que no tiene los recursos necesarios o suficientes para enfrentar de manera satisfactoria estas demandas sobreviene el estrés, el cual se manifiesta en una serie de síntomas que indican la situación estresante en que se encuentra el docente en ese momento (p. ej. dolor de cabeza).

Tercera: la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular plantea a los maestros una serie de retos con relación a cómo debe atenderlos, o en otras palabras ¿cómo hacer que se involucren en el trabajo del grupo? ¿Cómo comunicarme con ellos? ¿Cuál debe de ser mi nivel de exigencia? ¿Cómo debo evaluarlos? ¿Debo acreditarlos a pesar de no cumplir los objetivos, o no?, etc. Estas y otras interrogantes más pueden generar en el

docente estrés al considerar que no se tienen los recursos para enfrentar esas tareas.

El estrés generado, en este caso, se encuentra relacionado, entre otras variables, con las expectativas de autoeficacia que tienen los maestros de cómo atender de manera adecuada a este tipo de niños. La relación entre estas variables ya había sido reconocida de manera explícita por Lazarus (2000) por lo que se espera que en este trabajo la evidencia empírica confirme esa relación.

Esta segunda variable se fundamenta en la teoría social cognitiva (Bandura, 1977 y 1982) y es definida como las creencias que asumen las personas acerca de sus propias capacidades para organizar y hacer acciones planeadas para manejar situaciones futuras. Estas creencias de eficacia, de poder realizar acciones, influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar que tienen los seres humanos.

Objetivos

Establecer el nivel de estrés que genera en los docentes la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Determinar si las variables: género, edad y nivel educativo donde laboran, tiene relación con el nivel de estrés que se genera por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.

Establecer si la variable expectativa de autoeficacia en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales se relaciona con el nivel de estrés generado por la atención de este tipo de alumnos.

Método

El presente estudio puede ser caracterizado como correlacional al medir la relación del nivel de estrés generado en los docentes por la atención de alumnos

con necesidades educativas especiales y las variables: a) género, edad y nivel educativo donde laboran los docentes, y b) expectativas de autoeficacia que poseen los docentes con relación a la atención de este tipo de alumnos; así mismo, puede ser considerado como transversal, ya que solo se aplicó el instrumento en una sola ocasión durante el mes de febrero del 2013, y no experimental, al no haberse realizado ninguna manipulación de las variables ya que se midieron tal como se presentaban en ese momento.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario; al no existir un instrumento que midiera la variable tal como se pretendía se elaboró un inventario ex profeso, denominado Inventario del Estrés Generado por la Atención de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (INE-GANEE), consistente en 10 ítems donde cada uno de ellos hacía referencia a un alumnos con necesidad educativa especial (ver anexo); estos ítems complementaban la pregunta ¿Qué tan nervioso o estresado me pondría el trabajar, en el próximo ciclo escolar, con un alumno: ¿ y se respondían mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores: nada, poco, algo y mucho.

Una vez aplicado este instrumento se obtuvo una confiabilidad de .87 en alfa de cronbach y de .84 en la confiabilidad por mitades, según la fórmula de Spearman-Brown para igual longitud. Así mismo, se aplicó el procedimiento denominado análisis de consistencia interna que ofrece evidencia de validez basada en la estructura interna mediante el estadístico r de Pearson lo que permitió reconocer que todos los ítems se correlacionan de manera positiva con la media general de cada instrumento con un nivel de significación de .00 (Tabla 1).

A este inventario se le agregaron tres ítems, al inicio del mismo, donde se preguntaban las tres variables sociodemográficas de interés para el presente estudio: género, edad y nivel educativo donde laboran, y una pregunta al final donde se le preguntaba a los encuestados sobre qué tan seguros se sentían de poder atender a este tipo de niños de manera adecuada, en ese sentido la variable expectativas de autoeficacia en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales puede ser considerada como una variable monoítem.

Tabla 1
Resultados del análisis de consistencia interna

Ítems		Media General
Con discapacidad intelectual	Correlación de Pearson	.737**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidad visual	Correlación de Pearson	.707**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidad auditiva	Correlación de Pearson	.771**
	Sig. (bilateral)	.000
Con problemas de aprendizaje	Correlación de Pearson	.733**
	Sig. (bilateral)	.000
Autista	Correlación de Pearson	.686**
	Sig. (bilateral)	.000
Con déficit de atención con hiperactividad	Correlación de Pearson	.575**
	Sig. (bilateral)	.000
Con aptitudes sobresaliente	Correlación de Pearson	.446**
	Sig. (bilateral)	.000
Con problemas de lenguaje	Correlación de Pearson	.648**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidades asociadas	Correlación de Pearson	.738**
	Sig. (bilateral)	.000
Con discapacidad motriz	Correlación de Pearson	.727**
	Sig. (bilateral)	.000

Se aplicó este instrumento a una muestra no probabilística de 189 alumnos de la Licenciatura en Educación plan 94 de la Universidad Pedagógica de Durango. Cabe mencionar que esta es una licenciatura de nivelación por lo que asisten a ella profesores que ya se encuentran laborando pero que por una u otra razón no han obtenido su grado de licenciatura. La aplicación se realizó en las instalaciones de la propia universidad.

La distribución de los alumnos encuestados, según las variables sociodemográficas estudiadas fue la siguiente:

- El 19.1% pertenecen al género masculino y el 80.9% al género femenino.
- La edad mínima es de 17 años y la máxima de 51 años, siendo el promedio 25 años
- El 30.3% laboran en el nivel educativo de preescolar, el 57.4 en el nivel de educación primaria y el 12.2% en otro nivel o modalidades del sistema educativo nacional.

El análisis de resultados fue realizado con el programa PASW en tres momentos: a) en el primer momento se obtuvieron las media de cada uno de los ítems del inventario, b) en un segundo momento se hizo el análisis de diferencia

de grupos y correlacional entre las variables sociodemográficas y cada uno de los ítems del inventario utilizando los estadísticos t de Student, Coeficiente r de Pearson y ANOVA de un solo factor para las variables género, edad y nivel educativo respectivamente; en todos estos casos la regla de decisión fue $p > .05$, y c) en un tercer momento se hizo el análisis correlacional entre la variable expectativas de autoeficacia en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y cada uno de los ítems del inventario; en este caso la regla de decisión fue $p > .05$

Resultados

Las medias de cada uno de los ítems que conforman el inventario utilizado se presentan en la tabla 2. Como se puede observar el tipo de alumnos que más estresa a los profesores encuestados es el que presenta discapacidades asociadas, discapacidad visual y discapacidad motriz, mientras que los que menos les estresa son los que presentan aptitudes sobresalientes problemas de lenguaje o problemas de aprendizaje.

Tabla 2.
Media de cada uno de los ítems del inventario

Ítems	Media
Con discapacidad intelectual	1.27
Con discapacidad visual	1.57
Con discapacidad auditiva	1.48
<i>Con problemas de aprendizaje</i>	<i>.93</i>
Autista	1.40
Con déficit de atención con hiperactividad	1.14
<i>Con aptitudes sobresaliente</i>	<i>.57</i>
<i>Con problemas de lenguaje</i>	<i>.89</i>
Con discapacidades asociadas	1.67
Con discapacidad motriz	1.56

Nota: se destacan con negritas las medias más altas y con cursiva las medias más bajas.

El análisis de diferencia de grupos o correlacional realizado entre cada uno de los ítems del inventario y las variables sociodemográficas se presentan en la tabla 3. Como se puede observar ninguna de las tres variables estudiadas: género (G), edad (E) y nivel educativo donde laboran (NE) presentan relación con el nivel de estrés generado por atender este tipo de alumno con necesidades educativas especiales.

Tabla 3.

Nivel de significación del análisis realizado entre las variables sociodemográficas y los ítems del inventario

Ítems	G	E	NE
Con discapacidad intelectual	.438	.403	.129
Con discapacidad visual	.330	.380	.083
Con discapacidad auditiva	.680	.369	.256
Con problemas de aprendizaje	.610	.459	.235
Autista	.446	.730	.196
Con déficit de atención con hiperactividad	.179	.061	.640
Con aptitudes sobresaliente	.191	.874	.085
Con problemas de lenguaje	.807	.307	.856
Con discapacidades asociadas	.271	.203	.072
Con discapacidad motriz	.600	.697	.101

El análisis correlacional realizado entre el nivel de estrés generado por la atención de este tipo de alumnos y las expectativas de autoeficacia que presentan los profesores encuestados para la atención de este tipo de alumnos se presentan en la tabla 4. Como se puede observar el nivel de estrés que genera en los profesores la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales (salvo el de aptitudes sobresalientes) se relaciona de manera negativa con el nivel de expectativas de autoeficacia que presentan estos mismos docentes sobre la atención adecuada de este tipo de alumnos.

Tabla 4.

Valor del r de Pearson y nivel de significación del análisis realizado entre las variables expectativas de autoeficacia y estrés

Items	EA
Con discapacidad intelectual	-.246 .001
Con discapacidad visual	-.235 .001
Con discapacidad auditiva	-.322 .000
Con problemas de aprendizaje	-.271 .000
Autista	-.387 .000
Con déficit de atención con hiperactividad	-.176 .016
Con aptitudes sobresaliente	-.097 .182
Con problemas de lenguaje	-.247 .001
Con discapacidades asociadas	-.199 .006
Con discapacidad motriz	-.217 .003

Comentarios

Estos resultados nos muestran claramente la existencia de un estrés generado por la atención que debe brindar el docente a los alumnos con necesidades educativas especiales; en ese sentido, al igual que los padres de familia y los cuidadores, los docentes de escuela regular manifiestan estrés al enfrentarse a la tarea de educar a este tipo de alumnos. Sin embargo, se puede considerar que esta presencia del estrés es algo positivo si se toma en cuenta que el ser humano necesita cierto nivel de estrés para actuar.

Si se observan estos resultados, este tipo de alumnos genera un nivel de estrés de entre uno y dos puntos que equivalen a un nivel entre poco y algo de estrés lo que se puede considerar como un nivel de estrés razonable que no inmoviliza al portador pero que sí le permite actuar para enfrentar esas exigencias o demandas que vienen aparejadas a la atención de este tipo de alumnos. De los tres tipos de alumnos restantes, que generan un nivel estrés por debajo de un punto, vale la pena destacar el nivel tan bajo que presenta el alumno con aptitudes sobresalientes; si se continúa con la línea argumentativa expresada en el párrafo anterior se puede deducir que el docente de escuela regular no actúa para

enfrentar las demandas que le generan este tipo de alumno, tal vez, esbozando una hipótesis al respecto, el docente de escuela regular no identifica que el alumno con aptitudes sobresalientes le genere demandas específicas diferentes al resto del grupo.

Por su parte los resultados obtenidos en el análisis correlacional, entre el estrés generado por la atención de este tipo de alumnos y las variables sociodemográficas estudiadas, se suman a la ya tradicional discusión del papel que juegan las variables sociodemográficas en el estrés; en el caso particular de esta investigación el análisis reporta que no influyen: el género, la edad y el nivel educativo donde laboran, en el estrés generado en los docentes encuestados.

No obstante, se deben considerar estos resultados como no concluyentes y se recomienda continuar la indagación al respecto pero evitando los estudios que buscan su correlación directa; los autores del presente trabajo consideran que es el momento de buscar las variables intervinientes que explican el por qué en algunos casos variables como el género, por poner un ejemplo, si influyen en el nivel de estrés y en otros casos no. Es el momento de construir modelos explicativos al respecto.

Por último, los resultados obtenidos en el análisis de las variables estrés laboral docente, generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, y las expectativas de autoeficacia para una atención adecuada de este tipo de alumnos, permiten afirmar que a mayor expectativas de autoeficacia menor estrés. Este resultado confirma de manera directa el Modelo Transaccional del estrés de Lazarus (2000) y puede ser explicado, como se muestra en la figura 1, de la siguiente manera:

- El estrés es generado en la relación Persona-Entorno.
- Las expectativas de autoeficacia de la persona sirven como insumo principal para que ésta realice una valoración de la demanda que el entorno le plantea.
- En caso de que la valoración sea negativa, y considere la persona que la demanda trasciende los recursos que posee para enfrentarla, sobreviene el estrés.



Figura 1.
Relación entre expectativas de autoeficacia y estrés

En el caso del tipo de estrés abordado en la presente investigación la explicación quedaría en los siguientes términos:

- El docente posee expectativas de autoeficacia de cómo atender adecuadamente a un alumno con necesidades educativas especiales (¿qué tan seguro me siento, o qué tan capaz me considero, de poder trabajar de manera adecuada con un alumno que tenga discapacidad visual?)
- En su escuela es integrado un alumno con discapacidad visual y le es asignado al grupo del profesor lo que de inmediato le genera una serie de demandas de cómo trabajar con él (¿qué material debo de utilizar en lugar de los libros de texto? ¿cuándo escriba en el pizarrón, qué debo de hacer en su caso? ¿cómo le voy a aplicar los exámenes?, etc.)
- El docente valora las demandas que se generan en función de sus expectativas de autoeficacia para trabajar con este tipo de alumnos (creo que puedo organizarme para evaluar al alumno con discapacidad visual de otra manera que no sean exámenes, etc.). En caso de que valore de manera negativa sus posibilidades de trabajar adecuadamente con ese tipo

de alumno sobreviene el estrés (¡tengo muchos alumnos! ¡no voy a poder darle la atención personalizada que requiere! etc.).

A manera de cierre se puede comentar que los resultados de esta investigación se consideran indicativos y aspiran a abrir una línea de investigación al respecto que permita la realización de más estudios. Se recomienda indagar las demandas que son generadas por la presencia de este tipo de alumnos en la escuela regular y que en lo particular le generan estrés al docente.

Referencias

- Al-Qaisy, L. M. (2012). Mothers' Stress in Families of Children with Mental Handicap. *Asian Social Science*, 8(2), 80-85.
- Badia, M. y Aguado, A. L. (2000). *Escala de Estrés y Afrontamiento para familias con hijos afectados de Parálisis Cerebral*. Trabajo no publicado. Recuperado el 15 de agosto de 2013 de <http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115503/1/Una%20Escala%20de%20Escala%20de%20Estr%C3%A9s%20y%20Afrontamiento%20para%20familias%20con%20hijos%20afectados%20de%20Par%C3%A1lisis%20Cerebra1.pdf>
- Badia, M. (2001). *Estrés y afrontamiento en familias con hijos afectados de Parálisis Cerebral*. Recuperado el 25 de junio de 2013 de <http://inico.usal.es/documentos/estresPC.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self – efficacy: toward a unifying theory of behavioralchange. *Psychological Review*, 84, 191 – 215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37,122-147.
- Barraza, A. (2009). La aceptación de la diversidad de alumnos. Un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, 5(10), 46-58.
- Hinojo, F. J.;Fernández, F. D. y Aznar, I. (2004). Centro educativo, familia y autismo: implicaciones pedagógico-didácticas del estrés sufrido por padres

- de personas con autismo en Centroamérica. *Universitas Tarragonensis, Revista de Ciéncies de l'Educació*, 28(3), 31-58
- John, A. (2012), Stress among Mothers of Children with Intellectual Disabilities in Urban India: Role of Gender and Maternal Coping. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25: 372–382.
- Kiernan, C.; Mason, L.; Alborz, A.; Reeves, D.; Rivers, M.; Swarbrick, R.; Mason, H.; Hatton, C. y Emerson, E. (2000). Factores asociados al estrés y la satisfacción con el trabajo en personal de servicios para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(192), 5-20.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca
- Martínez, X. G. (2004). *La formación permanente del docente de la escuela regular y la atención de niños con necesidades educativas especiales*. Tesis de Maestría de la Universidad Pedagógica de Durango.
- Mayo, M. E.; Real, J. E.; Taboada, E. M.; Iglesias, P. M. y Dosil, A. (2012). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Formas de Afrontamiento de Acontecimientos Estresantes (C.E.A.), aplicado a padres de niños con discapacidad visual. *Anales de Psicología*, 28(1), 83-88
- Mullings, R. y Acosta, C. (2013). *Autoestima y estrés en madres de niños con discapacidad mental en el municipio Marianao*. Ponencia presentada en el III Jornada de Educación Médica. Habana 2013. Recuperado de <http://edumedhabana2013.sld.cu/index.php/edumedhabana/2013/paper/view/323>
- Pozo, P.; Sarría, E. y Méndez, L. (2006). Estrés en madres de personas con trastornos del espectro autista. *Psicothema*, 18(3), 342-347
- Rose, J. (2000). Estrés y personal residencial que trabaja con personas que tienen una discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(192), 21-32.

- Sánchez, P. (coord.)(2003). *Aprendizaje y Desarrollo*. Volumen 4 de la Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Seguí, J. D.; Ortiz, M. y de Diego, Y. (2008). Factores asociados al estrés del cuidador primario de niños con autismo: Sobrecarga, psicopatología y estado de salud. *Anales de Psicología*, 24(1), 100-105.
- Sethi, S.; Bhargava, S. C. y Dhiman, V. (2007). Study of level of stress and burden in the caregivers of children with mental retardation. *Eastern Journal of Medicine*, 12, 21-24.
- Silva, L. y Schalock, M. (2011). Autism Parenting Stress Index: Initial Psychometric Evidence. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*. 42(4), 566-574
- Soto, R. (2008). Adaptación de la forma abreviada del “cuestionario de recursos y estrés (qrs-f, 1983), para padres de personas con autismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Urrego, Y.; Aragon, A.; Combita, J. y Mora, M. (2012). Descripción de las estrategias de afrontamiento para padres con hijos con discapacidad cognitiva. CON-TEXTOS. Revista virtual del programa de Psicología, 4(8), 1-13.

Anexo

1.-Instrucciones: Señale con una X qué tan nervioso o estresado se pondría si le tocara atender en el próximo ciclo escolar un alumno con discapacidad o problema:

¿Qué tan nervioso o estresado me pondría el trabajar, en el próximo ciclo escolar, con un alumno:

Tipo de alumno con NEE	Nada	Poco	Algo	Mucho
1.- Con discapacidad intelectual (Deficiencia Mental)				
2.-.Con discapacidad visual (Ciegos o Invidentes)				
3.- Con discapacidad auditiva (Sordos)				
4.- Con Problemas de Aprendizaje				
5.- Autista (Deterioro significativo en la interacción social y el lenguaje verbal y no verbal, con escaso repertorio de intereses y actividades)				
6.- Con Déficit de Atención con Hiperactividad (Movimientos constantes distracción frecuente, actuación impulsiva, etc.)				
7.- Con Aptitudes Sobresalientes (Talentosos)				
8.- Con Problemas de lenguaje (Omisión o sustitución de unos fonemas por otros)				
9.- Con Discapacidades Asociadas (Dos o más discapacidades asociadas p. ej. Discapacidad Intelectual y Auditiva o Discapacidad Visual y Auditiva)				
10.- Con discapacidad motriz (Parálisis parcial o total del cuerpo o sin control muscular)				

2.- En una escala del uno al diez, donde **uno** es nada y **diez** es mucho, señale ¿qué tan seguro se siente de poder atender y trabajar adecuadamente con un niño con necesidades educativas especiales?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

CAPÍTULO 5

EL ROL DIRECTIVO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA DICOTOMÍA, TRES CONTEXTOS EDUCATIVOS.

THE SCHOOL PRINCIPAL ROLE IN SPECIAL EDUCATION: ONE DICHOTOMY, THREE CONTEXTS.

José Antonio Rodríguez Arroyo
Escuela de Graduados en Educación
Universidad Virtual
Tecnológico de Monterrey

Resumen

Durante las pasadas dos décadas, el director escolar ha cobrado una importancia significativa en el interés de la investigación educativa ya que ha sido identificado como pieza clave de la educación y sus procesos. Por su parte, la integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales ha cobrado igual relevancia dentro de los sistemas educativos dejando de ser un proceso reducido al discurso para convertirse en un hecho que alcanza cifras tan altas como el 79%. Tanto para los procesos llevados a cabo como parte de la dirección escolar, como los procesos de integración educativa en sí, existe una normatividad establecida que recoge leyes, políticas públicas, reglamentos, manuales y otros documentos. Como parte de lo establecido en esta normatividad, se le exige al director escolar un mayor involucramiento en el proceso de integración educativa, dejando poco espacio para evitar que se continúen con hábitos administrativos pobres al no tomar acción. A través de un acercamiento cualitativo utilizando el estudio de caso múltiple, el presente escrito tiene como objetivos el poder hacer un acercamiento teórico y normativo sobre el rol del director escolar en el proceso de integración educativa y compartir diferentes prácticas integradoras que han sido desarrolladas por directores escolares para poder cumplir con las funciones que le son exigidas por la normatividad en tres contextos socio-educativos diferentes: Nuevo León, Puerto Rico y Alberta (Canadá).

Palabras Clave: Administración escolar, Educación especial, Normatividad, Integración educativa, Necesidades educativas especiales

Abstract

During the past two decades, the school principal has gained significant importance in the interest of educational research due to its identification as a key part of educational processes. On the other hand, the inclusion of children and young people with special needs has gained equal importance within the educational systems ceasing to be reduced to discourse to become a fact which rates can be as high as 79%. For the processes carried out as part of the school principal role and the inclusion itself, there is a set of norms that includes laws, policies, regulations, manuals and other documents. This regulation requires from the principal, a greater involvement in the inclusion process, leaving little room to avoid administrative poor habits by not taking action. Through a qualitative approach using the multiple-case study, the present paper aims to make a theoretical and policy approach on the role of the school principal in the process of inclusion as well as sharing different inclusive practices that have been developed by school principals to fulfill the functions that are required by the regulation on three different social and educational contexts: Nuevo Leon, Puerto Rico and Alberta (Canada).

Key words: School Administration, Special Education, Regulation, Inclusion, Special Needs

Introducción

El reconocimiento del director escolar como figura clave dentro de los diferentes procesos educativos ha sido señalado durante las pasadas décadas por organizaciones nacionales e internacionales. Desde hace más de tres décadas la Organización de las Naciones Unidas (ONU) viene señalando que:

El tema de administración escolar es un fenómeno mundial y en muchos países se estudia con atención. El cometido que incumbe al director de una escuela es especialmente difícil porque debe tener presente, en primer lugar los objetivos de un proceso de enseñanza – aprendizaje y en segundo lugar los fines a los que llamamos administración. A medida que los sistemas de educación en el mundo moderno se hacen más complejos, los problemas a los que se enfrenta el director de la escuela adquieren más complejidad. (ONU, 1977, pp.41-42)

La Secretaria de Educación Pública (SEP) de México hace un reconocimiento similar al señalar que “la función directiva es uno de los factores que más influyen en el funcionamiento de la escuela y en los resultados educativos que obtienen los alumnos” (SEP, 2000, p.3), enfatizando que el

liderazgo del director deberá ser “académico, organizativo-administrativo y social para la transformación de la comunidad escolar” (SEP, 2006, p.25). En el ámbito estadounidense, Le Tendre y Roberts (2005, p.3) indican que las leyes que rigen la educación del país han colocado al director de escuela “al frente y en el centro como el líder más responsable para asegurar que ningún niño se quede atrás”; mientras que en el contexto canadiense, Goddard y Hart (2007) lo identifican como el profesional que debe tomar el rol líder en satisfacer las demandas de los cambios sociales, económicos y demográficos que se enfrentan en las escuelas de nuestros tiempos.

Por su parte, la integración educativa de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales ha cobrado de igual manera una importante relevancia dentro de los sistemas educativos. Como proceso, la integración educativa ha dejado de estar reducido al discurso para convertirse en un hecho que alcanza cifras tan altas como el 79%. Esto exige, entre otras cosas, que el director escolar, en su función de líder pedagógico y administrativo, no pueda deslindarse de su responsabilidad legal, profesional y moral en la prestación de los servicios que son igualmente garantizados por ley a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Los procesos administrativos de las escuelas y los de integración educativa están fundamentados por leyes, políticas públicas, reglamentos, manuales y otros documentos. Algunos de estos procesos se cruzan para exigir la intervención del director escolar en algunos de los procesos de la integración educativa: un involucramiento cada vez mayor que deja poco espacio para evitar que se continúen con hábitos administrativos pobres al no tomar acción “...para la solución de un problema cuando surja”, pretendiendo “...que un problema desaparecerá si se ignora” (Wiles, 2006, p.63). Sin embargo, un problema se asoma al pretender que el director escolar cumpla con las funciones que le son exigidas en el proceso de integración educativa: no ha sido formado ni capacitado para llevarlas a cabo.

A través de este escrito se ilustra una investigación llevada a cabo en tres contextos educativos diferentes: Monterrey, México; San Juan, Puerto Rico y

Edmonton, Alberta. El estudio busca identificar las prácticas integradoras que han sido desarrolladas por los directores escolares para poder cumplir con las funciones que le son exigidas por la normatividad en dichos contextos. A través de la aplicación de cuestionarios de muestreo a directores, entrevistas semiestructuradas a directores, maestros y padres así como la observación de la actividad del director, se pudo identificar cómo se está dando el desarrollo de prácticas integradoras por parte de los directores así como los factores que inciden en el desarrollo de estas prácticas y la identificación de las diferentes practicas integradoras que han sido desarrolladas por estos profesionales de la educación.

Antecedentes del problema: El binomio director escolar – integración educativa en los tres contextos

La existencia de una problemática o la necesidad de conocimiento en determinada área o disciplina constituyen en sí razones plausibles para llevar a cabo una investigación. Si a esto se añade que esa problemática es común en diferentes contextos educativos, culturales y/o sociales, estaríamos ante un trabajo que podría beneficiarse de un análisis comparativo de los contextos de interés en donde se presente dicha problemática o necesidad.

En el caso particular de esta investigación, existe una problemática causada por una normatividad de integración educativa que puede describirse como homogénea en los tres contextos educativos seleccionados para el estudio. Dicha normatividad asigna a los directores de escuelas integradoras unas funciones que requieren de unos conocimientos y habilidades específicas que no son tomadas en cuenta en el proceso de formación y selección de estos profesionales. Sin embargo, existe una diferencia: los requisitos de formación y selección de estos funcionarios son tan diversos como el contexto mismo en donde llevan a cabo su función directiva. Con esto en mente, estamos ante un problema que se benefició de un análisis multi-contextual para llevar a cabo una comparación sobre las prácticas del director en la integración educativa y la influencia que puede ejercer

el contexto educativo y los requisitos de formación y selección en el desarrollo de las mismas.

Dos de los contextos seleccionados, Nuevo León y Puerto Rico, responden a la normatividad educativa nacional establecida por los sistemas de educación federales en sus países (México y Estados Unidos, respectivamente). Aunque estos sistemas federales establecen que cada estado puede enmendar y adaptar los documentos desarrollados, en el caso de la integración educativa en Nuevo León, se utiliza lo establecido por el gobierno federal y en el caso de Puerto Rico, se redactan nuevos documentos con otros nombres pero que, en esencia, contienen las disposiciones propuestas por el gobierno federal. Este no es el caso del tercer contexto, Alberta, provincia que pertenece a un país, Canadá, que deja el control total de la educación a cada una de sus provincias y territorios a través del desarrollo de sus propios sistemas educativos.

La integración educativa está planteada para que sea un trabajo en equipo entre padres, maestros, personal de apoyo y director. Haciendo una revisión de los documentos relacionado a la normatividad en los tres países, se encontró que, aparte de tener una lista de funciones pedagógicas y administrativas para dirigir una educación para todos, el director tiene doblemente esa responsabilidad para con los estudiantes de educación especial. Esto, porque a través de la normatividad que establecen los procedimientos para la prestación de estos servicios, se le asigna deberes y funciones con igual carga académica y administrativa, que definitivamente se tendrán que llevar a cabo de una manera especial, y no se trata de responsabilidades técnicas como citar a padres, coordinar evaluaciones, completar informes de datos estadísticos, entre otros; el director escolar, como parte de la integración educativa, tiene que:

1. Saber identificar posibles candidatos que necesitan educación especial.
2. Conocer sobre los servicios de educación especial y los procedimientos para orientar a los padres y maestros.
3. Participar activamente en la evaluación del alumno para determinar los servicios a ofrecer.

4. Participar en la toma de decisiones sobre la ubicación de estudiante, los servicios educativos y de apoyo a proveerse.
5. Ser parte del proceso de adaptación curricular que se ha de diseñar.
6. Supervisar los proceso de enseñanza – aprendizaje; en otras palabras supervisar al personal docente y estar al pendiente del progreso del estudiante.

Para el cumplimiento de estas funciones, por lo general, se deposita en el maestro la confianza para la toma de decisiones sobre el proceso pedagógico por suponer que cuenta con la experiencia y formación académica para tal propósito. Esta práctica tan común y cotidiana nunca fue, ni es un buen ejemplo de liderazgo por parte del director. (McLaughlin y Nolet, 2004). En esta misma línea, existen estudios que reconocen que el desconocimiento causa que muchas veces el director se encuentre con situaciones que a menudo provocan presiones, tensiones y un sentido de inseguridad subyacente que con demasiada frecuencia hace que se atrinchere en su oficina o en una aparente actitud de autoridad despótica (ONU, 1977). Para contrarrestar este efecto causado por el desconocimiento en lo que se trabaja, Zandik (1992) señala que la capacitación y la asistencia técnica al director escolar que atienda programas de educación especial, es un componente necesario y extremadamente importante para mejorar la supervisión de los procesos que se dan dentro de su administración. Es igual de importante que el director examine sus propias creencias y actitudes y considere cómo integrar las nuevas expectativas a sus responsabilidades para que estas sean exitosas (Burrello, 1988). Es una combinación de lo que se recibe y lo que uno esté dispuesto a aportar.

La Tabla 1 resume algunos aspectos importantes relacionados a los aspectos administrativos y de integración educativa de los tres contextos. Esto nos permite ir identificando las similitudes y diferencias que se han venido tratando en las pasadas páginas.

Ante este antecedente, el objetivo de este escrito es compartir algunas experiencias y prácticas desarrolladas por directores escolares sobre el cómo han enfrentado este reto, aun sin contar con la formación necesaria para hacerlo.

Tabla 1.

Datos sobre los contextos y escuelas

Contexto / Aspecto	Monterrey	San Juan	Edmonton
Escuelas integradoras	13 de 366 escuelas primarias	8 de 88 escuelas primarias	35 de 145 escuelas primarias
Ubicación de estudiantes	23% en escuelas regulares 77% en escuelas especiales	40% en ambientes y/o escuelas regulares 60% en ambientes y/o escuelas especiales	25% en escuelas regulares 75% en escuelas especiales
Sistema de educación	Gobierno sólo financia sistema Público. Existen alternativas privadas sin financiamiento del gobierno	Gobierno sólo financia sistema Público. Alternativas privadas pueden acceder a fondos públicos para proyectos especiales y contratos.	Gobierno financia dos sistemas públicos: uno laico y uno religioso. Existen alternativas privadas sin financiamiento del gobierno
Organización escolar	10/13 Turno matutino 2/13 Turno vespertino 1/13 Turno completo	8/8 Turno completo	35/35 Turno completo
Población por escuelas	225 hasta 815 alumnos	118 hasta 483 alumnos	96 hasta 453 alumnos
Autoridad de Educación Especial	Una oficina de apoyo por cada 5 escuelas	Una oficina de apoyo por cada Distrito Escolar (25 escuelas)	Una oficina de apoyo por cada Distrito Escolar (145 escuelas)

Una mirada teórica al director escolar y a la integración educativa

El director escolar.

La función del director escolar está inmersa en un concepto más amplio llamado administración educativa. Aunque en las pasadas dos décadas se intenta sustituir el concepto de administración educativa por el de gestión educativa, lo cierto es que a nivel normativo y teórico, el primero sigue siendo más maduro y más consolidado. Sobre la administración educativa, Lemus nos señala que:

... es la acción encargada de ejecutar y llevar a la práctica las disposiciones organizativas y legales de la educación. Administrar es controlar y dirigir la acción educativa. Es la dirección, el control, y el gobierno de las actividades relacionadas con el proceso de la enseñanza y aprendizaje. (1975, p.41)

En esta línea, García y Medina (1986) nos indican que la administración educativa tiene por lo general un carácter jurídico – político conectado a las políticas educativas y referido principalmente a las acciones que las mismas políticas le atañen: previsión de necesidades educativas, distribución de los recursos, la concreción de los objetivos definidos por la política educativa, coordinación y control de las acciones de los sujetos, la planificación de grados, contenidos y niveles de enseñanza, la promoción de acciones que puedan contribuir a mejorar la calidad del sistema, entre otras tareas.

En términos de su responsabilidad, algunos autores indican que la dirección escolar debe tener sus objetivos centrales basados en los procesos pedagógicos (Sendón, 2007) y verse como el conjunto de acciones relacionadas entre sí que promueva y posibilite la consecución de la intencionalidad pedagógica en – con – para la comunidad educativa (Pozner como se cita en Tapia, 2004). Aunque se recalca la importancia de la función pedagógica del director escolar, la función administrativa también ha sido identificada como importante dentro de la administración escolar, principalmente representada a través del liderazgo transaccional y a través del liderazgo transformacional. El primero se caracteriza por “basar las relaciones entre el líder y los colaboradores en el reconocimiento y la recompensa o sanción, con los que aquel incentiva la conducta de estos en función del grado en el que han alcanzado los objetivos establecidos.” (Torres Estrella, 2001, p.71). El segundo, por su parte, se concentra en objetivos a largo plazo dándole importancia a determinados valores trabajados con los colaboradores para transformar las estructuras existentes; motiva a las personas a que trabajen con esos valores a fin que se comprometan en su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional (ídem).

Poster (1981, p.17) señala que: “El poder del director de un centro docente es indiscutible.” Dicho poder puede venir con o sin conocimiento y los resultados obtenidos en la organización habrán de demostrar quién tiene y quién no el

conocimiento para usar ese poder. Supone que el director escolar debe acometer la definición del cargo y la responsabilidad inherente a dicho cargo; conocer lo que debe hacer y cómo hacerlo. Para Lemus (1975), cualquiera que sea la forma de la dirección educativa, cualesquiera que sean las instituciones donde se cursó la formación para la dirección, si no se logra aclarar los fines, propósitos e intenciones, se habrá conseguido poco o nada.

La adquisición de conocimientos no es lo único que debe poseer un director. Se habla también de la necesidad de contar con ciertas habilidades propias del cargo. Definida por Pin Arboledas y Gómez-Llera como la demostración de la posesión de una capacidad mediante su ejercicio” (1994, p.203), Torres Estrella (2001) identifica que las habilidades que debe tener un directivo escolar son las habilidades técnicas, las habilidades conceptuales y las habilidades humanísticas. En la administración general, estas habilidades son trabajadas por Robert Katz (como se cita en Robbins, 2004, pp.5-6). La habilidad técnica es la capacidad de aplicar conocimientos especializados; la habilidad humana es la capacidad de trabajar con otras personas y motivarlas; la habilidad conceptual es la facultad mental para analizar y diagnosticar situaciones complicadas. En el siguiente cuadro se presenta ejemplos de cada tipo.

Tabla 2.

Habilidades del directivo líder (Torres Estrella, 2001)

HABILIDADES TÉCNICAS	HABILIDADES HUMANÍSTICAS	HABILIDADES CONCEPTUALES
Números, procedimientos, métodos, procesos, manejo de información, conocimiento de políticas educativas, reglamentos, manuales, disposiciones oficiales, etc	Sensibilidad, ambiente, integración de grupos, comunicación, manejo de conflictos, negociación, autoestima, actitudes y comportamiento de mando.	Interpretación del sistema-institución, visión global, planeación, organización, control, entendimiento de problemáticas y sus variadas causas.

La integración educativa.

Los servicios educativos a estudiantes con alguna discapacidad han sido atendidos a través de la llamada educación especial durante las pasadas décadas. La educación especial puede entenderse como la educación dirigida a los estudiantes que requieran de alguna modificación del plan académico regular durante el proceso de enseñanza y/o evaluación de los contenidos curriculares. Generalmente va dirigida a “estudiantes con alguna discapacidad leve, moderada o severa y para aquellos considerados como talentosos o súper dotados.” (Alberta Education, 2004, p.1) En la mayoría de las ocasiones la educación especial se basa en la adaptación del currículo y de los procesos de enseñanza – aprendizaje a través de estrategias y técnicas específicas.

El ofrecimiento de servicios de educación especial ha pasado por varias etapas que van desde una segregación total de quienes la necesitaban, lo que incluía ignorarlos y marginarlos, hasta la creación de normas nacionales e internacionales que reconocen el derecho de estos individuos de estar incluidos en la sociedad en la que viven. A veces llamado *integración*, a veces llamada *inclusión*, a lo largo de los años se han visto cambios en la terminología para describir este proceso con el cual los estudiantes con necesidades educativas especiales son atendidos en ambientes regulares. Sin embargo, más allá del nombre, lo importante es que el proceso busca que la población con discapacidad se involucre en el ambiente educativo de la misma manera en que lo tiene que hacer en otros contextos de su vida familiar, social y cultural.

La integración educativa está basada en unos principios filosóficos que han contribuido al desarrollo de la normatividad ligada a este proceso, pero sobre todo, a una conciencia general de entendimiento y aceptación. Tres de los fundamentos filosóficos más importantes en los que se basa la integración educativa son:

1. Respeto a las diferencias
2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades
3. Escuela para todos

En relación al respeto a las diferencias, Toledo (como se cita en García Cedillo et al, 2000) afirma que esta visión va de la mano del entendimiento de una sociedad cada vez más heterogénea que debe poner al alcance de todas las personas los mismos beneficios y oportunidades para que así puedan acceder a una vida normal. Sobre el primer punto que habla de los derechos humanos e igualdad de oportunidades, no es muy complicado entender que una persona con discapacidad tiene los mismos derechos fundamentales de cualquier otra persona, por el simple hecho de ser también un ser humano. Estos derechos incluyen el derecho a la educación, lo que según Rioux, Roaf y Bines, (idem) se refleja a través de la integración educativa – derecho de cada estudiante para obtener igualdad de oportunidades en su ingreso a la escuela.

Por último, la base filosófica que aboga por una escuela para todos va más allá de lo señalado en el primer artículo de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual establece que debe haber una garantía de que todos los niños y jóvenes tengan acceso a la escuela. Tiene que ver además, con la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) de que la escuela reconozca y atienda la diversidad con cobertura y calidad.

En adición a unos principios filosóficos, la integración educativa cuenta con unos principios generales que guían la operación y el desarrollo de los servicios educativos que se ofrecen bajo este proceso. Según García Cedillo et al (2000), estos principios son:

1. Normalización: se refiere al hecho de proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de rehabilitación y los apoyos técnicos para que puedan tener una buena calidad de vida, disfrutar de sus derechos humanos y el desarrollo pleno de sus capacidades.
2. Integración: se refiere al acceso que deben tener las personas con discapacidad a las mismas experiencias que el resto de las personas, para así eliminar la marginación y evitar la segregación que predominó por muchos años, como casi el único medio para atender a esta población.

3. Sectorización: es recomendable que los niños y jóvenes con discapacidad sean educados y reciban los servicios cerca del lugar donde viven para que puedan asistir a la misma escuela que sus vecinos y amigos, lo que a su vez ayudará en su socialización.
4. Individualización de la enseñanza: reconociendo el hecho de que el grupo es un “conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar.” (Parilla como se cita en García Cedillo et al, 2000, p.45), existe la necesidad de llevar a cabo adecuaciones curriculares para adaptar la enseñanza a las necesidades de cada alumno.

A través de las anteriores páginas se ha podido analizar cómo ese proceso llamado integración educativa, se ha forjado mayormente a través de un contexto normalizador, que toma en consideración las bases filosóficas y los principios generales; esto con una depuración más “humana” de los términos que se utilizan para identificar la población con discapacidad. Algunas definiciones de integración educativa que suelen darse son:

...una filosofía o principios de ofrecimientos de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases que son apropiadas al plan educativo para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos “deficientes” y “no deficientes” durante la jornada escolar normal. (Sanz del Río como se cita en García Cedillo et al, 2000, p.54)

...implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular. (Bless, ídem, p.55)

El uso de términos relacionados a esta población ha venido siempre acompañado del famoso proceso de etiquetamiento; al extremo de que en ocasiones no se comienza a brindar un servicio educativo o terapéutico hasta que no se conoce el diagnóstico del estudiante. Si bien es cierto que el conocer un diagnóstico ayuda en el desarrollo de un tratamiento adecuado, no es menos cierto que en el ámbito educativo se cuentan con otros recursos para poder determinar qué servicios o adecuaciones requiere un estudiante para poder aprender. Más allá de identificar a un estudiante con alguna discapacidad, a nivel

discursivo, la tendencia general en el campo de la educación es hablar de *necesidades educativas especiales*. Popularizado en el 1978 con la aparición del reporte Warnock, que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña, hoy día se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando:

...en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos. (SEP, 1997a, p.6)

A diferencia del término discapacidad, en el cual se refleja que la causa del problema está solamente en el que la posee, el término necesidades educativas especiales es un concepto que refleja que dicha necesidad no depende solamente de ellos, sino que tiene un origen en la interacción del sujeto con el medio en el que se encuentra. Según Echeita, (como se cita en García Cedillo et al, 2000) las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales son positivas:

- Es normalizador y no peyorativo
- Todos los alumnos pueden presentarlas y no solamente lo que tienen alguna discapacidad
- Exige nuevos recursos educativos para la escuela regular
- Pueden ser de carácter temporal o permanente

El director y la integración: del discurso a la acción.

La gestión escolar y la discapacidad son elementos claves enlazados en todas las reformas educativas actuales y cada vez con más presencia; reformas que buscan mejorar la educación para todos. Aramburu y Riestra (2006) señalan que ya no son los especialistas ni los medios sofisticados los elementos más importantes en la atención a estudiantes con discapacidad; “sino las posibilidades de acceso y adaptación del currículo, la mejora de la evaluación, la diversificación de la organización escolar para responder a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.” (p.212)

Acercamiento metodológico al problema

Los planteamientos referidos en los párrafos anteriores señalan la importancia de recuperar la relación entre el director escolar y el proceso de integración educativa. Esta relación pudo ser estudiada a través de auscultar cómo se desarrolla la práctica del director escolar en el proceso de integración educativa de la población con necesidades educativas especiales. El haber recuperado las experiencias vividas al interior de las escuelas por el propio director, contribuyó a tomar en consideración variables que mediaban entre las acciones y los resultados, llenando así un vacío en la investigación sobre procesos directivos (Heck, como se cita en Valencia, 2010).

Las peculiaridades del proceso de integración educativa en tres contextos educativos diferentes y las diferencias de los procesos relacionados a la administración escolar en los mismos tres contextos y que han sido abordados hasta aquí, fundamentan la elección del método de estudio de caso colectivo, con enfoque cualitativo como forma de acercamiento al objeto de estudio. Al conocer a este funcionario llamado director escolar, a través de diferentes técnicas e instrumentos, se obtuvo un cuerpo analítico para la identificación, comprensión y comparación de las prácticas. También se pudieron rescatar las prácticas integradoras que a juicio de los protagonistas del proceso estaban apoyando su cumplimiento con la normatividad. Recordemos que el propósito de este trabajo es, precisamente, dar luz a estas prácticas.

Como método, el estudio de casos es una forma válida de hacer investigación en las ciencias sociales en general. (Gunderman, 2004) Varias son las propuestas existentes para guiar el método de estudio de casos: Robert Yin, Charles Ragin y Howard Becker y Robert Stake (Arzaluz, 2005), siendo la de Robert Stake la que parece estar mejor relacionada con el propósito de esta investigación. Este autor entiende el caso como una estructura compleja que existe en el contexto de la vida real, se toma como objeto de investigación y se estudia de forma analítica u holísticamente, repetitiva o hermenéuticamente, de manera orgánica o cultural y por métodos mixtos. (Stake, 2005) A esto, Neiman y

Quaranta (2007) añaden que el caso es un sistema que “está delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de complejidad.” (p.220)

Según Stake (2005) y Neiman y Quaranta (2007) el estudio de caso colectivo puede verse como el estudio de múltiples casos, no siempre homogéneos o semejantes, que se utilizan para entender mejor un fenómeno. Al ampliarlo a una mayor cantidad de casos se puede llegar a entender y teorizar al respecto. Con el fin puesto en el fenómeno, el estudio de casos colectivos muchas veces es visto como el estudio de un número de casos instrumentales.

Sujetos de estudio.

Los sujetos de esta investigación son directores escolares de escuelas primarias públicas integradoras de niños con autismo, en tres contextos educativos diferentes: Monterrey, San Juan y Edmonton. Los maestros y padres son sujetos secundarios de referencia a la labor del director escolar en la integración educativa de la población estudiantil aquí tratada. Como estudio de caso colectivo, se hizo una selección a través del criterio de significatividad - de tres (3) casos en cada contexto educativo, para un total de nueve (9) casos de estudio.

Técnicas e instrumentos.

Las técnicas e instrumentos aplicados fueron medios idóneos para llevar a cabo esta investigación ya que facilitaron el responder a las preguntas de investigación y al cumplimiento de los objetivos generales. El cuestionario, según Mercado (2007), es un instrumento importante ya que ofrece “velocidad y precisión en el registro de los datos” (p. 238), además de constituir un instrumento de medición en el que los datos obtenidos pueden cuantificarse individual o grupalmente. En cuanto a la entrevista, Stake (2005) indica que es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples; mientras que Rosado (2003, p.195), señala que es un elemento clave en una investigación, que tiene como fin principal ser un

“instrumento explorador para ayudar a identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y guiar otras fases de investigación”. Por su parte, la observación tiene como ventaja dar paso a que eventos poco o no usuales puedan ser notados en el proceso, a la vez que el investigador obtiene directamente y en vivo la información que busca (Creswell, 2002). El medir la conducta tal y como sucede en el ambiente ordinario permite investigar las relaciones entre las variables presentes en el estudio. (Shaughnessy et al, 2007)

En el orden propuesto, cada instrumento cumple una función específica en la respuesta a las preguntas de investigación, el cumplimiento de los objetivos y la corroboración de los supuestos.

- El cuestionario dio una visión general sobre las variables independientes que son ejes en este trabajo. Fue clave en la selección de aquellos casos que se consideraron significativos a la investigación.
- La entrevista con el director escolar permitió un primer acercamiento para entender cómo este funcionario desarrolla la práctica de la integración educativa. Dio también la oportunidad para que el director auto-evaluara, una a una, el cumplimiento de las funciones que le son asignadas en la integración educativa y la influencia de las variables independientes en el desarrollo de la práctica integradora.
- El registro de eventos aportó una segunda lectura de las prácticas desarrolladas por el director en el cumplimiento de las funciones de la integración educativa. Lectura comunicada esta vez por el investigador, padres, maestros y el propio director escolar.
- La entrevista a padres y maestros es una tercera y última lectura sobre el objeto de estudio que compete a esta investigación.

Cabe señalar que estas técnicas e instrumentos principales, fueron acompañadas por dos elementos etnográficos que son de gran apoyo a la investigación: el diario de campo y el registro de notas. Al ser analizados e interpretados brindan elementos no contemplados en las técnicas principales y por consiguiente tendrán gran aportación en la posterior construcción del conocimiento.

Resultados: Prácticas directivas desde la voz de los involucrados

En términos generales, los directores han desarrollado dos tipos de prácticas para cumplir con sus funciones: prácticas independientes y prácticas dependientes. Las primeras se refieren a aquellas prácticas que han desarrollado para poder cumplir con las funciones sin la asistencia ni apoyo de ninguna persona. Las segundas, por el contrario, son las prácticas desarrolladas para cumplir con las funciones en donde el director sí requiere el apoyo de uno de los colaboradores (maestros, trabajador social, equipo de apoyo de educación especial, entre otros). La clasificación de estas prácticas no fue diseñada por los directores ni surgieron como categorías de análisis de manera arbitraria. Sino que se trata de una cadena de factores que han propiciado que esta división se dé en los tres contextos, aunque con razones diferentes. Entre los factores encontrados para esta división de prácticas se encuentran: contexto educativo, la normatividad, los padres, los recursos y la propia cultura. Aunque la discusión de estos factores corresponde a otros escritos, más adelante se trata el contexto educativo como el factor principal en el desarrollo de las mismas.

Pasemos a cubrir el objetivo de este documento, al abordar de manera directa cuáles han sido las prácticas identificadas por los directores como aquellas que le han apoyado en el cumplimiento de las tareas asignadas por la normatividad.

Las prácticas y habilidades auto iniciadas: Favorecedoras del cumplimiento de la normatividad

Estableciendo un enlace entre el desarrollo y/o aplicación de habilidades como elemento de apoyo al desarrollo de las prácticas directivas necesarias para cumplir con las funciones asignadas en la integración educativa, hay que recordar que como fue discutido en un apartado anterior, Torres Estrella (2001) señala que el directivo necesita desarrollar tres tipos de habilidades para poder desempeñar

su cargo: habilidades técnicas, habilidades conceptuales y habilidades humanísticas.

A través de las entrevistas fue posible reconocer algunas de estas habilidades, que han sido desarrolladas por los directores o puestas en función para poder desarrollar la práctica integradora. Sobre las primeras dos, se enfatiza el conocimiento de la normatividad que rige lo que cada quien debe hacer y el conocimiento de la educación especial y la integración educativos como procesos. Sin embargo, las habilidades que fueron identificadas como las más necesarias fueron las habilidades humanísticas. Entre las que destacan se encuentran: la comunicación efectiva y abierta, compromiso para que las cosas se hagan bien, empatía por sus estudiantes, la accesibilidad y colaboración para buscar la solución a problemas, la empatía ante los acomodos que necesita cada estudiante, la apertura para apoyar al maestro y a los padres proveyendo los recursos que se requieran sin darle mucho peso al impacto económico que esto causaría, la organización y la resolución de problemas de manera inmediata. Sobre este último particular, en un ambiente de tanta exigencia tanto para maestros y directivos, el cual caracterizado por la lentitud de respuestas y por la burocracia, el tener una respuesta a las necesidades de los estudiantes, maestros y padres de manera inmediata, es algo que es muy agradecido y reconocido.

Las prácticas y habilidades que favorecen el cumplimiento de las funciones impuestas a los directores escolares en el proceso de integración educativa son aquellas desarrolladas a través de la experiencia cotidiana dentro de la misma posición directiva y de manera mayormente autodidacta. A continuación se presenta una selección de estas prácticas, que a juicio del autor y de los entrevistados han contribuido significativamente a poder cumplir con lo que su cargo así le está exigiendo.

Desarrollo profesional:

- Permitir la participación de los maestros y demás personal en eventos de desarrollo profesional (talleres, congresos, conferencias) en y fuera del ámbito escolar.

- Conocer la normatividad y cada uno de los documentos relacionados con la educación especial en el sistema que se trabaje.
- Conocer sobre educación especial, las condiciones e impedimentos, las alternativas de servicio, etc. En primera instancia de manera global e irse adentrando en cada condición especial según lo amerite el caso y las circunstancias del momento.

Organización general y la supervisión de los programas educativos y del ambiente escolar:

- Dar seguimiento a la planificación hecha por el maestro, velando que incluya modificaciones curriculares para el estudiante con necesidades educativas especiales.
- Velar que los estudiantes con necesidades educativas especiales sean incluidos en las actividades del grupo.
- Comunicación constante con los maestros a través de visitas informales al salón de clases, visitas formales, reuniones periódicas, revisión de planes, rondas preventivas por el patio y áreas comunes.
- Durante los primeros días de clase, colocar a los maestros de los mismo grados juntos en un salón para distribuir equitativamente a los alumnos con necesidades especiales presentes en los grupos.

Involucramiento en el proceso de integración:

- Asistir a las reuniones designadas para tratar los casos de los estudiantes con necesidades educativas especiales: evaluaciones psicopedagógicas, decisiones de ubicación, adaptaciones curriculares, decisiones disciplinarias, etc.
- Trabajar los asuntos arriba mencionados en equipo, con todas las partes importantes involucradas. No tomar decisiones en solitario.
- Llevar a cabo periódicamente actividades de revisión para asegurarse que aquellos niños en donde se sospecha de alguna discapacidad, sean referidos a evaluación en los tiempos indicados. Las reuniones de equipo y

la utilización de recursos comunitarios que visiten la escuela son ejemplos de actividades recomendadas para llevar a cabo este proceso.

- “*Peer coaching*”. Ya sea entre mismos directores o la asignación de mentores entre los mismos maestros. Una línea horizontal de apoyo y mentoría.

Apertura, comunicación y empatía:

- Apertura a la integración y al aprendizaje de cosas nuevas. Aunque surjan dudas y temores, hay que correr los riesgos de abrirse para estimular a los demás a hacerlo bien. (Torres Estrella, 2001)
- Ser empático a las necesidades de los otros. Procurar entender la idea desde el punto de vista de los demás al posicionarse en ese lugar. (Ídem)
- Estar dispuesto para la coordinación de proyectos de eliminación de barreras arquitectónicas en aquellos casos en donde se amerite la modificación de la planta física del plantel.

Sobre los padres:

- La comunicación es clave. Ver a los padres como el “termómetro” de la escuela, escucharlos. Ser un comunicador eficiente que favorezca el análisis y la discusión crítica de los problemas. (Torres Estrella, 2001)
- Mantener la política de puertas abiertas y el uso del sistema de la Libreta de Comunicaciones para establecer relación escrita entre el hogar y la escuela.
- Establecer fechas periódicas para la discusión del progreso del estudiante con los padres.
- Hablarle con la verdad a los padres: lo que se puede ofrecer y lo que no es posible esperar de la escuela.

Conclusiones

El director que ha dicho que sí a la integración, entra en un proceso de desarrollo de prácticas directivas integradoras empleadas para poder cumplir, en la medida posible, con lo exigido por la normatividad. El desarrollo de estas prácticas está estrechamente ligado a las exigencias del propio contexto de la organización y a otros factores entre los que se encuentran los padres, los recursos y la cultura. La influencia del propio contexto de la organización es el factor que más destaca, cobijando incluso los demás factores señalados: el contexto educativo apoya u obstaculiza el desarrollo profesional de sus directores.

Sobre este último factor influyente, se han identificado varios tipos. El contexto con una organización paternalista promueve un cumplimiento de la normatividad más flexible ya que se cuenta con el apoyo de la misma organización quien, en ocasiones, lleva a cabo las funciones que le tocan cumplir al director. En el contexto de la organización del reglamento, el director reconoce las implicaciones legales que tendría si no cumple con lo que le es asignado, por lo que va a desarrollar prácticas que reflejen que las funciones se han cumplido en su totalidad. En tanto que en el contexto de la organización del orden, el director domina los conocimientos, las herramientas y los recursos para cumplir con sus funciones, sin ninguna otra presión que no sea llevar a cabo el proceso por el bien de todos los involucrados.

Hay que insistir en que es la experiencia como director lo que va desarrollando las habilidades y las prácticas integradoras necesarias para poder cumplir legal, moral y profesionalmente con las responsabilidades asignadas en el proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales. Esto tiene como primer paso el decir Sí a la integración en las escuelas y tener la disposición de auto iniciar actividades para el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para poder estar en capacidad de hacer lo que hay que hacer.

Referencias

- Alberta Education. (2004). *Standards for Special Education*. Recuperado de <http://education.alberta.ca/media/311334/423.pdf>
- Aramburu, C. & Riestra A. (2006). Gestión Escolar y discapacidad: reto educativo. En Alicia Rivera y Lucía Rivera (Compiladoras), *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas: Reflexiones y Propuestas*. México: UPN.
- Arzaluz-Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17, 32, 107-144.
- Burrello, L. et al. (1988). *The principal's blue book on special education, Part II: Principal Instructional Leadership and Supervisory Practices in Special Education*. Indiana: Indiana University.
- Creswell, J. (2002). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE.
- García Cedillo, I. et al (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- García, V & Medina, R. (1986). *Organización y gobierno de centros educativos*. España: Ediciones RIALP.
- Goddard, J. T. & Hart, A. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27, 1, 7-20.
- Gunderman, H. (2004). El método de los estudios de caso. En Tarrés, M. L (Coordinador), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Lemus, L. A. (1975). *Administración, dirección y supervisión de escuelas*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- Le Tendre, B. & Roberts, B. (2005). *A national view of certification of schools principals: Current and future trends*. University Council for Educational Administration Convention. Pennsylvania: Pittsburg State University.
- McLaughlin, M. & Nolet, V. (2004). *What every principal needs to know about special education*. California: Corwin Press.
- Mercado, S. (2007). *Investigación: Metodología de la Investigación*. México: PAC.
- Neiman, G. & Quaranta, G. (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Irene Vasilachis (Coordinadora), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas. (1977). *Administración Escolar*. Paris: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027602sb.pdf>
- Pin Arboledas, J. R. & Gómez- Llera, G. (1994). *Dirigir es educar*. Madrid: McGraw Hill.
- Poster, C. (1981). *Dirección y gestión de centros educativos*. España: Ediciones Anaya.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Pearson.

- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/escuelasdecalidad/PecRO%202006.pdf>
- _____. (2000). *Primer curso nacional para directivos de escuela primaria*. México: SEP.
- _____. (1997). *Integración Educativa: La Escuela Integradora*. México: SEP.
- Sendón, A. (2007). La crisis de la escuela media y la gestión escolar: Transformaciones sociales y estrategias institucionales en escuelas pobres. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5, 3, 84-101. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art11.pdf>
- Shaughnessy J., Zechmeister E. & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología* (7ma ed.). México: McGraw Hill.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. (3ra ed., 443-466). California: SAGE.
- Tapia Uribe, M. (2004). Federalización y gestión educativa estatal. El caso de Morelos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 21, 361-402. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00419>
- Torres Estrella, M. (2001). *La Nueva Escuela, II*. México: Paidós.
- Valencia, A. C. (2010). *La subjetividad del director escolar: Un acercamiento a sus imágenes e imaginarios*. México: Universidad de Guadalajara-Prometeo Editores.
- Wiles, K. (2006). *Técnicas de Supervisión para mejores escuelas*. (2da ed). México: Trillas.
- Zandik, D. (1992). *Instructional Supervision in Special Education: Integrating Teacher Effectiveness Research Into Model Supervisory Practices*. Indiana: Indiana University.

CAPÍTULO 6

ATENDER LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ATTEND DIVERSITY IN SPECIAL EDUCATION

Juan Bello Dominguez
Liliana Durán Cruz
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen

El presente trabajo, destaca la importancia de resignificar la atención para la diversidad en educación especial y analiza los modelos y paradigmas educativos que han intentado dar respuesta a la presencia de las diferencias en las escuelas regulares. Hace énfasis en la prevalencia de una tendencia discursiva en la práctica de los profesores por el intento de aceptar al *otro*. Actualmente, se habla del término *diversidad*, como un lenguaje cotidiano que pretende legitimar, con su sola enunciación, la construcción de prácticas inclusivas; sin embargo, el desafío va más allá del concepto previamente establecido, ya no es suficiente dar la *bienvenida* a lo diverso en las escuelas, simulando con ello ambientes de equidad, respeto y solidaridad; el reto redundante en poder arribar a prácticas docentes flexibles, para visibilizar las presencias y los significados de los otros en el desarrollo curricular, hecho que posibilite la convivencia basada en los acuerdos, el diálogo y las tensiones latentes ante la presencia de lo heterogéneo. Esta investigación se torna con un enfoque cualitativo, que promueve mirar al Ser, aquel alumno que es desdibujado e invisibilizado de las dinámicas escolares.

Palabras clave: Diálogo, Convivencia, Alteridad.

Abstract

The present paper addresses the importance of resignifying the attention towards diversity and analyses the educational models and paradigms that have attempted to respond to the presence of differences in regular schools. Fundamental emphasis is made to how a discursive trend prevails in the practice of teachers in trying to accept the *other*. The term diversity is currently spoken as day-to-day language that seeks to legitimize, with its sole enunciation, the construction of inclusive practices; however, the challenge goes beyond the previously established concept, it is not enough to welcome the diverse in schools, thereby simulating

environments of fairness, respect and solidarity; the challenge is to arrive at flexible teaching practices in order to visualize the presences and meanings of others in curricular development, which would make possible the coexistence based on the agreements, the dialogue and simmering tensions in presence of heterogeneous. This research is taken as a qualitative approach, which promotes re-looking at Being, the student who is blurred and disrupted from school dynamics. The attention to diversity does not involve an eminently ideological discourse, contrary to this, it requires an assessment of the differences as a way to the construction of the alterity to promote dialogue with otherness in the shaping of the “nosotredad” (ourness). The aim of this document is to address the attention with and diversity from dialogic principles among teachers, thereby abandoning the attention to special educational needs and the identification of the barriers to learning and the participation that are generated in the school, courtly and socio-familiar context. In this way, it is performed a thoughtful and analytical exercise to uncover significant findings that give guideline to recognize how these exclusionary practices transcend in the possibility of coexistence and dialogue with the differences. The reality of education focuses on the differences that are circumscribed in learning processes, leading finally to evaluation of quantitative processes and special attention in those who face barriers as if they were still obstacles despite the inclusive approach. Changing the attention towards diversity requires resignifying the Being; it requires to turn our eyes again to the other, to the one that has neither voice or presence due to the sole organization of the curriculum. In this way, it is imperative to begging to gestate spaces and environments of respect and appreciation for the differences; responsibility that concerns to teachers of Special Education and Regular Education, to develop collaborative work strategies which have room for the agreements, negotiation and dialogue, and not the conflict between education professionals. With the purpose of consolidating dialogical scenarios, it is intended to open spaces to install a dialogue between school knowledge and community knowledge, mobilizing and building significant learning that transcend prejudices respects the different.

Key words: Dialogue, To Live Together, Alterity.

Introducción

Si hablamos de inclusión social o escolar, la expresión misma nos remite a la exclusión. En el marco histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización, como una forma de inclusión forzada, ya que a partir del *desconocimiento* de la formas diversas de expresión cultural y educativa se ejerce la exclusión legitimada.

El discurso *democrático* en la sociedad y la escuela, está ligado a cuestiones de legalidad y *reconocimiento* formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión.

El presente capítulo, es resultado de la Investigación “Dialogo y Convivencia en la Atención a la Diversidad de las Escuelas de Educación Básica”, donde identificamos distintas prácticas educativas sobre los modelos educativos para la atención de la diversidad en Educación Especial y analizamos cómo prevalece una tendencia discursiva entre éstas en las escuelas, sobre estos modelos educativos.

La atención a la diversidad, se ha convertido en una incógnita para los profesores de educación básica, ya que en ella, se propone atender al *otro*, al *diferente*, aquel que no entra en los cánones y estereotipos de la *normalidad*, ese alumno que *habla diferente, se mueve diferente o siente diferente* y pone de manifiesto con su presencia y condición física, lingüística o cultural, serios cuestionamientos del modelo educativo y de *calidad* en las instituciones educativas.

En la primera parte, analizamos los distintos modelos pedagógicos que se han planteado desde la política educativa sobre la atención a la diversidad, para construir un marco analítico de la Educación Especial, de esta forma, se pretende confrontar la práctica educativa de los profesores y directivos de educación básica, en la atención que brindan a aquellos alumnos denominados *con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación*, ante la incorporación de nuevos conceptos y prácticas confinados a dirigirse a los *diferentes*.

Desarrollamos el análisis de distintos enfoques y paradigmas que plantearon la búsqueda del *ser y estar* en igualdad de oportunidades con incidencias y resultados contradictorios en la atención a la diversidad en la educación especial, a partir de prácticas para instrumentar de manera técnico-operativa, una visión que pretendía dar identidad al alumnado desdibujado por el currículo, los docentes y el propio sistema educativo.

Después de presentar los objetivos trazados y la metodología de la investigación seguida, en un segundo momento, se presenta el análisis y reflexión de los hallazgos significativos dentro de la dinámica escolar, que ayudan a trazar ejes de discusión en el debate sobre la atención en y para la diversidad en educación especial, para arribar a escenarios que conducen a visibilizar *al otro*, a partir de la reflexión y postulación de la metodología sobre la atención a la diversidad y la convivencia en las escuelas de educación básica.

Atención a la diversidad en educación especial. Una deuda histórica.

La educación se encuentra ante una grave crisis de identidad, los procesos cambiantes y dinámicos de la sociedad, desplazaron a la escuela a un ámbito de falta de credibilidad y desconfianza, en donde los profesores y alumnos entraron en un conflicto en torno a sus expectativas. No estamos hablando de un problema de eficacia en las escuelas, que se podría resolver mediante una mejora técnica, sino, de legitimidad en las escuelas. (Bello, 2013).

La escuela en su época *más brillante*, surgió en un contexto de *certezas* de integración social y cultural. Sin embargo, incursionó con promesas no cumplidas como movilidad social e igualdad de oportunidades, que la abocaron a su actual incertidumbre. La escuela fue incapaz de lograr la promesa de la igualdad de oportunidades, sino también, develó su papel crucial en la reproducción de las desigualdades sociales y culturales que prometía combatir. (Touraine, 1997 y 1998).

La sociedad y la institución escolar caminaron por rumbos fangosos de crisis, identidad, legitimidad, democracia, movilidad social, equidad, gestión y liderazgo, en los que les ha sido difícil salir, y sobre todo, de encontrar paradigmas que permitan expresar nuevas y diferentes representaciones sociales. (Lipovetsky, 2008 y Bauman, 2009). Se abocó al sistema escolar a una burocratización, --ahora juzgada críticamente como culpable del fracaso de *loables intentos reformadores*--, de distorsionar el proceso de enseñanza y paralizar el desarrollo de las instituciones escolares.

Se favorecieron políticas educativas impregnadas de uniformismo hacia la homogenización, como sinónimo de igualitarismo y equidad. Sin embargo, las escuelas constituyen hoy día, contextos caracterizados por la diversidad de sus alumnos, reflejo a su vez, de la sociedad cada vez más diversa. Los estudiantes son hoy más heterogéneos que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de género, de capacidad, etc.

En México, la presencia de grupos con sus correspondientes perspectivas culturales y religiosas, de alumnos con alguna discapacidad o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos, constituye una realidad que no es irrelevante a lo que acontece en los centros escolares. (SEDESOC/CONAPRED, 2005) (CONAPRED, 2010).

Desde el entramado histórico de la exclusión y la discriminación, el movimiento de la atención de la diversidad en las escuelas, se orientó hacia la atención de los déficits visibles, a la par de una falta de iniciativas por conocer al *otro* y la construcción de su identidad. Asimismo, se promovió brindar apoyo a los *alumnos disminuidos* con propuestas didácticas e intereses inmediatistas, que tienden a priorizar los saberes escolares, sobre los potenciales de los educandos. (Bello, 2012b).

Hoy día, la educación exige el ejercicio y la participación democrática que dé respuesta a las expectativas de la diversidad, como parte importante de la sociedad y la escuela. La cultura y la educación se convierten en propósito y base social del desarrollo, como la realización de la existencia del ser humano en forma integral, como la oportunidad para enriquecer y desarrollar creatividad; como una posibilidad, no sólo de construir el desarrollo, sino la vida misma en todas sus dimensiones y expresiones diversas.

Sin embargo, Sales (1997) refiere que:

el propio sistema educativo posee una inercia de resistencia al cambio en sus estructuras más profundas y que se evidencian en la indiferencia o abierta oposición de gran parte del profesorado, en la conflictividad de la reforma del curriculum y de las rutinas organizativas escolares. (p.32).

Es importante llamar la atención sobre la diversidad, porque es signo en el proceso de democratización de las sociedades contemporáneas, porque

promoverá el reemplazo de los procesos de homogeneidad insertados históricamente en modelos educativos. La tensión que provocó el encuentro entre las tendencias de la diversidad-homogeneidad, no se superará, sin generar cambios importantes en torno a los procesos sociales, culturales y educativos.

El planteamiento de una escuela que no excluya, conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución. Estos cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores transformados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados, así como, las normas no escritas. Educar en la diversidad y para ésta, implica una visión flexible y abierta frente a la cultura oficial, esto supone, la exigencia para construir una óptica diversificada que se encamine hacia la valoración de las culturas silenciadas en el currículum, apreciando otras formas de conocer y de vivir, con el propósito de generar e impulsar escenarios de diálogo con las diferencias. (Bello, 2012a).

En el marco educativo para la atención de la diversidad, la propuesta de Educación Especial, brindó atención bajo el modelo asistencial, dirigido a cierto tipo de alumnos que referían alguna discapacidad, situación que les colocó en desventaja con el resto de los *niños normales*.

Las ideas imperantes eran que había que proteger a la persona normal de la no-normal, es decir, se considera a esta última como un peligro para la sociedad; o bien, se da, paralelamente, la actitud inversa: se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido, que sólo le pueden acarrear daños y prejuicios. El resultado de ambas concepciones viene a ser el mismo: al deficiente se le separa, se le segrega, se le discrimina. (Bautista, 2002; pp. 32-33).

Desde la perspectiva reduccionista, se genera un énfasis exagerado en la figura fraccionada del otro; así, la educación especial se proporcionó por medio de enseñanzas individualizadas, experiencias adecuadas a las peculiares características de los niños, es decir, apoyo brindado en centros especializados con carácter de espacios restrictivos para atender etiquetas diagnósticas de alumnos *subnormales, deficientes o disminuidos*.

Por ello, surgen en el mundo voces que se alzan a favor de una educación igualitaria en oportunidades que proclamen hacia una educación más equitativa, independientemente de las condiciones físicas para acceder a los conocimientos y herramientas esenciales de una vida social y productiva más plena. (Durán, 2011).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, (UNESCO, 1990), sería el momento coyuntural que dio pauta a las reformas educativas y representó sin duda alguna, un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política del desarrollo humano. Además suscitó un esfuerzo importante en el ámbito internacional para atender de manera directa, las diferentes acciones y tensiones socioculturales de exclusión y desigualdad. (Bello, 2011).

Por otro lado, en 1994 se formularía la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca, España (UNESCO, 1994). Promover la Educación para Todos, fue su objetivo, para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente para atender a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y asistirles en escuelas regulares.

Con el modelo integracionista que sugiere la presencia de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, se establece la presencia de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a través de un equipo paradocente de especialistas en lenguaje, aprendizaje, discapacidad motriz, visual, auditiva, psicología y trabajo social. La limitación se hace evidente desde el momento en que se encargan de departamentalizar y seccionar la identidad del alumno con discapacidad y/o NEE, ante la búsqueda de soluciones para remediar déficits y normalizar aprendizajes a partir de enseñanzas individuales y excluyentes.

La decisión de integrar al *diferente* a espacios regulares, en su momento, abrió un camino visible y prometedor para fortificar la cualidad de empezar a reconocer que existe una diversidad educativa.

La importancia y el impacto que tuvo desde que se erigió como una bandera de cambio y transformación en la educación, fue vivida desde sus inicios como una propuesta innovadora y crucial, para justificar con ello, la presencia de educación especial en las escuelas regulares, así como, de los maestros de apoyo. (Durán, 2011).

Esta situación, provocó una disociación educativa al subdividir la educación en especial y educación regular. Las escuelas serían un escenario dual: dos tipos de estudiantes: los *normales* y los *diferentes*, cuya atención a su vez, se daría por dos tipos de maestros: el maestro de grupo y el maestro de apoyo, bajo la propuesta de dos tipos de currícula, así como, dos ámbitos y contextos: el aula regular y el aula de apoyo, enfocados a dos culturas que no conciben como punto de encuentro el diálogo con las diferencias. El paradigma de la atención a la diversidad, se presentaría en una política educativa de buenas intenciones, pero con serias dudas. (Bello y Baute, 1999).

El aula de apoyo, se presentaría como el ámbito *especial*, en el que el maestro de apoyo, sería el *especialista* con el propósito de *atender, remediar, reeducar y rehabilitar* las discapacidades o las limitaciones del *alumno diferente y especial* en sesiones periódicas, fijas y fuera del contexto áulico de los *alumnos normales*.

La relación del maestro de apoyo con los profesores de grupo se muestra asimétrica, ya que el primero, asume el papel de experto, aquel que sugiere las indicaciones, estrategias y proceso de intervención en el caso particular de cada niño o niña que lo necesite.

Por su parte, el maestro de grupo se limita a planear su clase con base a una metodología de enseñanza tradicional, dirigida exclusivamente a los aprendizajes homogéneos y a los *alumnos normales*, dando la responsiva al maestro de apoyo de los *alumnos diferentes*. (Durán, 2011).

Estos hechos llevaron a realizar un trabajo paralelo entre docentes de grupo y especialistas, enfocado a las carencias y a priorizar las NEE con o sin discapacidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta lógica, (Borsani, 2005; p. 21) refiere que:

[...] las experiencias integrativas realizadas no han podido detectar la existencia de un proyecto educativo con sentido de continuidad, que refleje un eje articulador identificatorio, un compromiso institucional más allá de las personas concretas que la conforman en un determinado momento.

Los paradigmas educativos y las reformas impulsadas con base a las Reuniones Mundiales, impactarían en la modificación de los planes y programas y con ello también, la concepción de la atención a la diversidad. Se transitaría de un modelo terapéutico e integracionista hacia una escuela bajo el sustento de la visión inclusiva, que hace principal énfasis en acoger a los grupos vulnerables y brindar apoyo a partir de la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación que se suscitan en la interacción del alumno o alumna con los contextos escolar, áulico y socio-familiar (Duran, 2011).

En esta lógica, Educación Especial, se suma a la propuesta inclusiva, con la intención de abandonar la atención especializada de los *alumnos disminuidos y diferenciados*, bajo una nueva mirada a partir de la propuesta del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2009) y su ajuste con el (MASEE, 2011), mismo que:

[...] traza el proceso de atención de la USAER para los alumnos y las alumnas, prioritariamente de aquéllos más vulnerables, -en riesgo de ser excluidos- tales como los sujetos con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes, así como aquéllos que en los diferentes contextos se les dificulta participar o acceder a las oportunidades de aprendizaje de los campos de formación del currículo, debido a la presencia de barreras de diversa índole, que requieren ser eliminadas o minimizadas. (SEP, 2011; p.17).

Dar respuesta educativa a la diversidad de la población inmersa en el contexto escolar y áulico teniendo como principios la igualdad y equidad, es empezar a andar un camino provisto de oportunidades para niños y niñas dentro del sistema educativo, lo que sigue siendo por demás un gran desafío, no solo educativo sino social, cultural, familiar, económico y político.

La importancia de considerar la Educación Inclusiva como eje rector en las prácticas de la educación actual, tiene que ver con:

El acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial. (Blanco, 2006; p.5).

No obstante, en las prácticas pedagógicas, la diversidad sigue siendo sometida a patrones de pensamiento y conducta, de tal forma, ésta se convierte en un problema y no en una apreciación ante la naturalidad de las diferencias. (Gimeno, 2005). Por su parte el enseñante, se vive entre encuentros y desencuentros, donde insiste en realizar un catálogo clasificatorio de las desigualdades o igualdades de cada cultura Fernández (2006), sin que ello signifique, atreverse a mirar al otro.

En este sentido, la diversidad se pretende discursar como “[...] un continuo donde tienen cabida las diferencias relativas a la pertinencia, a minorías étnicas, a otras culturas, a género, a poblaciones marginales y a grupos en situaciones específicas”. (Moriña, 2004; p.96).

Sin embargo, Skliar (2008), plantea cuestionamientos profundos referentes a la diversidad, mismos que permiten confrontar y repensar la concepción hacia las diferencias para resignificar la esencia y visión de la diversidad.

¿En qué medida enunciar la *diversidad* brinda una perspectiva de cambio en la cultura, la política, las prácticas y en la estructura pedagógica? ¿Se transforma la educación al discursar la inclusión que considera al excluido? El sentido de lo diverso y ante las permanentes prácticas que discriminan, utilizar el concepto de diversidad sigue siendo “[...] 'mucho mejor' que la etiqueta impura de la homogeneidad, 'mucho mejor' que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, 'mucho mejor' que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza o de la desigualdad.” (Skliar, 2008; p. 108).

La educación inclusiva para algunos colectivos escolares, es muestra evidente de un paso evolutivo en aras de erradicar las etiquetas; sin embargo,

para la gran mayoría de la comunidad educativa, es una forma forzada de disfrazar la discapacidad y las NEE para aparentar que todos *somos iguales*.

En el trayecto y ambigüedad de los paradigmas educativos que pretendieron aceptar al *anormal*, no ha existido la valoración de la diversidad. Por su parte, Educación Especial se concentra ahora en la identificación de barreras, mismas que requieren ser identificadas por los especialistas para poder hacer partícipes de la dinámica curricular a aquellos que las enfrentan. Mientras tanto, Educación Regular sigue cumpliendo el papel de educar para formar seres homogeneizados que asistan a la escuela para aprender conocimientos, descalificando el diálogo entre saberes.

La diversidad, al día de hoy se concibe como fuente de conflictos ante la presencia de los *diferentes* en las escuelas, mismas que se reducen al ejercicio de *incorporar, integrar e incluir* a los alumnos *vulnerables* para ocupar sólo un espacio físico en el aula, así, la educación inclusiva está basada en la caracterización de conceptos y significados, con la pretensión de resolver problemas sociales, culturales y físicos, de quienes se muestran vulnerables:

(...) grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, (...).

Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. (UNESCO, 1990; p.2).

Hablar de inclusión social o escolar, nos remite a la expresión misma de la "exclusión". En el marco histórico de la sociedad y de las instituciones educativas, los testimonios refieren la búsqueda de la homogenización, ya que a partir del desconocimiento de las formas diversas de expresión social, cultural y educativa, se ejerce la exclusión legitimada.

El discurso *democrático* en la sociedad y la escuela, está ligado a cuestiones de legalidad, y no basta, el reconocimiento formal de las instituciones para fortalecer y consolidar la inclusión.

La atención se centra en las tendencias y opciones pedagógicas, entendidas como panacea resolutoria dirigida a una realidad dispersa en aras de

arribar a lo incluyente. El proceso manifiesto por una sociedad estigmatizadora hacia las diferencias, es uno de los elementos que coartan el desarrollo integral de la diversidad, hecho que implica un estar sin estar, un hablar sin escuchar y un ser sin compartir.

La invisibilidad acompaña de manera permanente la identidad de los *diferentes*, aquellos que transitan por los rincones escolares sin que los demás noten o se percaten de su existencia. Retomar la cosmovisión, compartir las experiencias y descubrir los procesos de la otredad, pueden ser elementos a considerar como punta de lanza en el propósito de generar un diálogo entre los saberes y las diferencias (Durán, 2012b).

La importancia de escuchar las voces que emergen desde la diversidad, transforman y dan pauta hacia la convivencia y el diálogo con las diferencias a partir de escenarios que impulsan la negociación y los acuerdos. (Bello y Aguilar, 2012).

Por ello, los objetivos trazados en la investigación en cinco escuelas de educación primaria en la zona de Iztapalapa del D.F., fueron:

- Diagnosticar la participación educativa de los profesores de apoyo y profesores de educación regular, en el marco de la atención a la diversidad.
- Propiciar a partir del Taller sobre la Atención de la Diversidad y la Convivencia, la reflexión y resignificación de la práctica educativa de los actores educativos involucrados, para conocer y reconocer el contexto y la situación en que se produce el proceso educativo y construir el cambio para la atención de la diversidad.

Comprender la diversidad. Un acercamiento metodológico.

La investigación fue desarrollada a partir del análisis y reflexión de las Reuniones, Acuerdos y Declaraciones Mundiales sobre Educación en general y Atención a la Diversidad, en lo particular, surgidas en la última década del siglo pasado y los principales documentos normativos de la Reforma Educativa en lo general y

Atención a la diversidad de los proyectos educativos de las escuelas de educación básica en el Distrito Federal, en lo particular.

Retomar estos documentos fue relevante porque han sido la base para establecer lo que en las escuelas se dice ser, y lo que son, por lo que se hace; por la distancia que existe entre el discurso y los hechos, por la incongruencia entre lo que se afirma con lo que se aplica.

La práctica docente y la función directiva como principio conceptual para la construcción de la atención a la diversidad, se supeditó a la conformación del campo teórico de la pedagogía, la diversidad, las escuelas integradoras e inclusivas, la organización escolar y las comunidades profesionales de aprendizaje. Nos permitió reconocer la interacción dialéctica de los sujetos entre el deber ser vs el ser; el saber escolar vs el saber comunitario y cuestionar a la cultura escolar tradicional por parte de las nuevas corrientes pedagógicas.

Comprendimos las condiciones organizativas, saberes socioculturales de las escuelas y las características opresivas de la vida cotidiana. La selección de técnicas para la recolección y tratamiento de la información de campo, fueron propias de la investigación cualitativa, además de tener como sustento, la recopilación de información bibliográfica y hemerográfica.

El enfoque metodológico fue de corte cualitativo. Los instrumentos aplicados a docentes y directivos de cinco escuelas de la Zona de Iztapalapa en el D.F. Se emplearon principalmente instrumentos que nos permitieron acceder de manera directa a las fuentes de información: guías de observación, entrevistas a profundidad semiestructuradas/estructuradas y cuestionarios.

Así mismo, se elaboró una guía de trabajo de campo, considerando el estudio previo o sondeo y la prueba experimental de los instrumentos de investigación. Una muestra del universo de las cinco escuelas: treinta maestros de escuelas regulares, diez profesores de USAER y diez directivos de ambos subsistemas en Iztapalapa, Distrito Federal, determinada por variables específicas (como es el caso de Escuelas Regulares con el apoyo de USAER).

El pilotaje y la evaluación del Taller sobre la Atención de la Diversidad y la Convivencia, fue una parte indispensable de la propuesta de proyectos, razón por

la cual, se consideró fundamental realizar el seguimiento y de esta manera aportar detalles sobre cómo impulsar la Atención a la Diversidad.

Dicho Taller se sustenta bajo argumentos basados en principios éticos y prácticas dialógicas entre docentes y directivos de ambos servicios (Educación Especial y Educación Regular), en el cual, se buscó destacar la importancia de ofrecer “pistas de avance, no para pasar desde donde estamos a donde queremos, lo cual sería seguir los imperativos lógicos de una racionalidad moderna” (Essomba, 2008; p.117), sino con el propósito de generar y abrir escenarios de análisis fundamentados en la autoevaluación de las competencias docentes que conlleven a la resignificación del quehacer pedagógico en la construcción de una escuela sostenible en la convivencia con las diferencias, a partir de la negociación, el diálogo y la toma de acuerdos.

Un encuentro de saberes profesionales y comunitarios, que permitan visualizar la conformación de la *nosotredad* ante la presencia de diversas *alteridades* (docentes y directivos) para lograr comprender a la *otredad* desde los mismos desencuentros que se suscitan en la interacción con la diversidad en las escuelas, a partir de una perspectiva flexible y abierta al cambio.

Las estrategias planteadas en el Taller, están lejos de proporcionar fórmulas para atender a la diversidad, antes bien, plantean de manera definitiva la importancia que tiene retomar el trabajo colaborativo entre docentes de Educación Especial y Educación Regular, con el fin de arribar al diálogo que permita generar propuestas conjuntas para *saber convivir* con las diferencias, sin que éstas impliquen un problema, una amenaza o una barrera.

El desarrollo de la estrategia, se basa en tres momentos:

- Estrategias y propuestas para la sensibilización. (Sales, 1997)
- Estrategias y propuestas para la planificación. (Gimeno, 2005)
- Estrategias y propuestas para la proyección (Essomba, 2008).

La propuesta del Taller, se inicia desde un proceso *formativo*, bajo dinámicas de sensibilización de los profesionales de la educación. Posteriormente, se propone que los docentes y directivos, se impliquen en procesos más específicos acordes a la *innovación*, para generar estrategias

colectivas. Finalmente, se da pauta a un proceso de *dinamización* para desarrollar una propuesta de atención a la diversidad.

Hemos considerado en el planteamiento de las estrategias, la importancia del enfoque reflexivo y el debate crítico, de tal manera que se aprenda a razonar los argumentos e ideas propias para compartirlas y contrastarlas con las de los otros, en el afán de enriquecer visiones y ampliar propuestas. (Sales, 1997).

Expresar de manera libre, sin temor a ser juzgados por el *deber ser* y el *deber hacer*, de esta forma se busca que los docentes y directivos utilicen recursos, herramientas y estrategias donde puedan emerger actitudes, decisiones, diálogos, creatividad y motivación para arribar al diálogo compartido. Llegar a acuerdos, a partir de objetivos planteados que den paso al debate para garantizar y favorecer la participación democrática y libre con la intervención y colaboración de todos y todas, ya que es prioritario para enriquecer y fundamentar una propuesta en común. (Sales, 1997).

En torno a un tema, los docentes y directivos dialogarán con sus referentes cotidianos y profesionales, es decir, un diálogo entre saberes con sus colegas, a partir de diversas situaciones y perspectivas en la dinámica de crear ambientes de confianza y respeto por los otros, para llevarles a resignificar las tensiones como oportunidades en la convivencia con las diferencias.

Testimonios *diversos* en escuelas *regulares*. Diálogo en la diversidad.

La urgencia de comprender la atención a la diversidad y la inclusión en las escuelas, aumenta en proporción directa a la existencia de desacuerdos y conflictos entre docentes de grupo y de apoyo que pretenden resolver los desaciertos cognitivos de los alumnos *diferentes*, con base a una visión reduccionista e inmedatista.

Profesor de grupo (A):

- *Los planteamientos que propone USAER en su exposición, suenan muy idealistas, eso de incluir a todos en la misma dinámica resulta ilusorio y yo diría que hasta subjetivo. Considero que una cosa es querer y otra muy diferente poder. A Educación Especial se le hace fácil decirnos cómo*

tenemos que trabajar, pero ustedes no enfrentan la realidad de un grupo a cargo con todo y sus responsabilidades. Por mi parte, soy de la idea de que los niños diferentes, tienen que ir a escuelas especiales, allí tendrían maestras especiales y apoyo específico acorde a su discapacidad.

Tal situación, llevó a los maestros *especialistas* a asumir el papel de *expertos* en la atención a la diversidad, como principio rector en el marco de las escuelas regulares; por otro lado, los docentes de grupo se enfocaron explícitamente en el rol de transmisores del conocimiento siguiendo una línea homogénea.

Las expresiones que se establecen al interior de las escuelas de educación primaria, en las Juntas de Consejo Técnico con los maestros de grupo, refieren:

Profesor de grupo (B):

-¿Qué, no es lo mismo integrar que incluir?, sólo cambiaron las palabras pues el niño sigue teniendo los mismos problemas de aprendizaje y discapacidad. El problema de ustedes como Educación Especial, es que nunca se ponen de acuerdo qué quieren hacer y conforme están dando a conocer un modelo de atención ya están en otro. Así, no nos dan tiempo a que uno se las crea con seriedad.

Los directivos confunden de manera importante, las implicaciones que existen entre las necesidades educativas especiales y las barreras para el aprendizaje y la participación. La comprensión y el manejo que se otorga a las propuestas o modelos educativos de integración e inclusión, siguen bajo la lógica de excluir al *diferente* o bien de *hacerle el favor* al niño especial para insertarlo a espacios regulares donde sólo asisten niños *normales*. Por otro lado, los directivos de la escuela primaria y de USAER, expresan:

Director de primaria (A):

- Creemos que hay puntos en contra y a favor de la propuesta inclusiva y sabemos que es importante estar abiertos a la atención de la diversidad educativa. Sin embargo, consideramos vital que Educación Especial siga atendiendo de manera particular a los niños y niñas con discapacidad y limitaciones en sus aprendizajes, nadie mejor que ustedes saben cómo hacerlo y cuentan con las estrategias necesarias para llevarlo a cabo con éxito.

Director de primaria (B):

- Ha sido muy difícil poder lograr un trabajo conjunto con USAER, ya que ustedes tienen otro horario laboral, otra sede diferente, otra autoridad distinta a la nuestra y por si fuera poco, se rigen a partir de un Modelo de atención que cambian o modifican según sus intereses, pero nunca se detienen a verificar las necesidades reales de las escuelas. Sin embargo, ello no quiere decir, que no los necesitemos, su presencia es fundamental en las escuelas regulares para asistirnos cuando llegan a la escuela alumnos y alumnas diferentes, pues son ustedes los que nos van orientando cómo y qué hacer.

Director de USAER (A):

- No olvidemos, que la sociedad está cambiando a ritmos vertiginosos y con ella, todos vamos evolucionando, por ello, Educación Especial intenta ir de la mano con dichos cambios para atender a la diversidad existente en las escuelas. Comprendemos los conflictos por los que los maestros de grupo pasan al interactuar con los alumnos de discapacidad en sus aulas. Sin embargo, sabemos que es necesario arribar a los nuevos modelos educativos que se nos vayan presentando y para hacerlo de manera exitosa, necesitamos llevar un trabajo colaborativo entre Educación Regular y Educación Especial.

El trabajo entre docentes especialistas y frente a grupo, supone un conflicto laboral que incide de manera importante para llegar a acuerdos entre docentes que den respuesta a la diversidad.

Con referencia al concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, los actores educativos consideran discursivamente las barreras como oportunidades para que los alumnos y alumnas con discapacidad o dificultades *aprendan*. Dichas barreras son percibidas en la realidad de las prácticas como problemas que obstaculizan el desarrollo pleno de las prácticas pedagógicas; al respecto, los profesores de USAER refieren expresiones de apoyo a la propuesta de atención a la diversidad, en la lógica de la normatividad, sin embargo, al final sucumben a lo tradicional:

Profesor de Apoyo (1):

- Por mi parte, considero que es importante empezar a incidir con el esquema del MASEE, trabajar a partir de los contextos y los estilos de aprendizaje, ello nos ayudará para estar bien con nuestras autoridades de USAER, finalmente

son a quienes tenemos que rendir cuentas. Sin embargo, propongo también, seguir trabajando de manera específica con los niños de discapacidad y sacarlos una vez a la semana al aula de apoyo para regularizarles en sus aprendizajes. Darles a las maestras de grupo, materiales para estos niños y que los pongan a hacer ejercicios de lecto-escritura, que es la prioridad para que estén en escuelas regulares. De esa manera, quedamos bien con todos y no hay problemas pues estamos apoyando a los niños especiales y a la diversidad en el aula regular. ¿Les parece?

Profesor de Apoyo (2):

- Me parece que cada una de nosotras ya tiene su forma de trabajo que le ha funcionado en su trayecto laboral. ¿Cómo ven, que todas respetemos la decisión que tomemos de manera particular para incidir en las aulas y con los maestros frente a grupo? Claro, siempre y cuando asumamos que hay que trabajar bajo la visión inclusiva, es decir, considerar en el discurso los estilos de aprendizaje, las barreras y los contextos y en las prácticas lo hagamos de manera particular con el niño que tenga discapacidad.

Así mismo, los directivos manifiestan que la atención a la diversidad es un interés particular de la política educativa, que no considera su opinión para involucrarles en las decisiones pedagógicas de los grupos vulnerables. Por lo tanto, manifiestan su desacuerdo y descontento ya que los alumnos *diferentes*, son los responsables de disminuir los niveles de calidad educativa en las pruebas ENLACE.

Profesor de Apoyo (3):

- El problema que siempre ha existido entre profesores de apoyo de USAER y profesores de grupo, es que ambos caemos en el error de evidenciar la práctica del otro. Por eso, siempre terminamos haciendo un trabajo paralelo; por su parte, el profesorado frente a grupo, en vez de sentir apoyo nos rechaza y nos hace responsables del aprendizaje en niños con discapacidad.

En lo que refiere a los materiales y prácticas de apoyo para la diversificación de su metodología en atención de la diversidad, se identificó que la mayoría de los docentes de grupo, delegan las estrategias de aprendizaje al equipo de USAER y refieren que es más fácil que ellos lo hagan.

Por su parte, los profesores de grupo continúan dando prioridad a las áreas y saberes escolares con la utilización de los libros de texto, el cuaderno y el pizarrón

como recursos únicos para la transmisión y aprendizaje homogéneo de los contenidos.

Profesor de Apoyo (4):

- Parece que los maestros de grupo no están acostumbrados a trabajar con la diversidad y nosotros como equipo de especialistas tenemos dos opciones: 1) Continuar la dinámica de “sacar” a los alumnos especiales al aula de apoyo o 2) Empezar a trabajar bajo la visión inclusiva que propone la identificación de barreras a partir de incidir en los contextos escolar, áulico y socio-familiar. Aunque a decir verdad, yo observo que se logran más avances con la propuesta del aula de apoyo, es más fácil para nosotros y así no dependemos de que el profesor de grupo nos permita trabajar en su aula. ¡Es una lata andar persiguiéndolos a toda hora y que pongan caras!

Los docentes de grupo tienen una concepción somera de que la organización de la planeación es flexible, más bien se concentran en la resolución de libros del alumno, contenidos subdivididos en temas y en una evaluación inflexible. Estos docentes, refieren un serio distanciamiento con los profesores de apoyo, por lo que uno de ellos comenta:

Profesor de Apoyo (5):

- Entendemos su preocupación para que se apoye a los alumnos con discapacidad, no obstante, es necesario un trabajo colaborativo para repartirnos tareas y que todos apoyemos a los niños más vulnerables, es decir a toda la diversidad. Recuerden que no son alumnos exclusivos de USAER.

Profesor de Apoyo (6):

-Nos gustaría poder llevar a cabo una planeación conjunta con los profesores de grupo, pero al momento de acercarnos con ustedes, refieren tener muchos pendientes y piden entonces que nos aboquemos a dar un tema especial en el aula o bien a sacar al alumno al aula de apoyo para seguir regularizando sus aprendizajes, pero no observamos interés por parte de ustedes para involucrarse en la dinámica de enseñanza conjunta.

El trabajo colaborativo también entre profesores de apoyo, se concibe como un simulacro en la práctica, pues a pesar de que USAER plantea en sus estrategias de apoyo a las escuelas regulares un *acompañamiento, asesoría y orientación,*

finalmente insisten en el desarrollo de adecuaciones curriculares, el aula de apoyo y las prácticas excluyentes.

Profesor de Apoyo (7):

-No tienen por qué enterarse nuestras autoridades para saber qué estamos haciendo y cómo estamos apoyando. Finalmente, ellas sólo nos piden rendición de cuentas de cada bimestre escolar con las calificaciones de español y matemáticas. Simplemente, hay que darles a cada quien lo que necesitan; yo respetaré si tú quieres trabajar aula de apoyo, pero es bajo tu responsabilidad o si quiero pasar a dar clases a los grupos, sabré cómo asumirlo con nuestras autoridades. También es válido si tú quieres brindar únicamente sugerencias y estrategias a los profesores de grupo para que ellos las realicen.

Profesor de grupo (C):

-Habría más comunicación entre USAER y escuelas regulares, si no tuviesen un director exclusivo de Educación Especial y aparte otro de Educación Regular. De esa forma, si su autoridad directa fuese también el directivo de primaria, él o ella estarían en acuerdo de que Educación Especial se dedicara a ayudarnos con los alumnos más atrasaditos en el salón.

Profesor de Apoyo (8):

-Yo observo, que existen algunos avances con ciertos profesores de grupo abiertos al cambio y ha sido posible planear actividades enfocadas a las barreras que enfrentan algunos niños y niñas. Sin embargo, al momento de llevarlas a la práctica en el aula, los profesores frente a grupo, aprovechan para salirse del salón, justo cuando estamos en el desarrollo de la actividad, es ahí donde nos quedamos a la expectativa si ustedes regresarán para incorporarse a la actividad o no. Cuando eso sucede, es imposible dar respuesta a la diversidad en el aula, pues se generan problemas de conducta que nosotras no podemos controlar del todo.

Profesor de grupo (D):

-En lo personal me acoplo a trabajar sólo, quién mejor que yo para conocer a mi grupo con todas sus carencias y posibilidades, aunque reconozco la labor de USAER, pero no me hace falta, pues mi grupo es más bien homogéneo en su gran mayoría y no representan mayor reto o problema para mí.

Al analizar la información obtenida, se revela que la atención para la diversidad se vive como un conflicto entre docentes de apoyo y de grupo, así como directivos de ambos servicios.

Tal parece que los actores educativos, asumen que la convivencia entre la diversidad se fundamenta a partir de ambientes cordiales y exentos de cualquier tipo de conflictos, lo que implica enfatizar la atención en la resolución de “malas conductas” y consecuencias de “actos violentos” que no alteren las dinámicas en el aula.

El análisis cualitativo que se hizo con los referentes anteriores, nos llevó a plantear la organización del Taller sobre la Atención de la Diversidad y la Convivencia, mismo que se impartió con los docentes de apoyo, de grupo y directivos de ambos servicios en una sede especial el día 25 y 26 de febrero de 2013, con una duración de 4 horas cada día.

El propósito es resignificar la atención con la diversidad en las escuelas regulares, a partir de un marco teórico-práctico que fortalezca el desarrollo de competencias docentes con base a principios éticos, encaminados a impulsar escenarios dialógicos entre docentes para propiciar la mediación, la toma de acuerdos y la negociación que se precisan en la atención a la heterogeneidad.

Los hallazgos del taller nos llevan a descubrir que:

- Se identifica en los docentes de apoyo y de grupo, un manejo general de las propuestas en modelos educativos como lo son: Integración Educativa y Educación Inclusiva (esta última, se confunde con la inclusión educativa); en tal sentido, se apropian de ellos como sinónimos indiferenciados, debido a que las alteraciones cognitivas y físicas de los alumnos con discapacidad, o que enfrentan barreras, son inalterables, por tanto, aunque se trate de incidir pedagógicamente en sus procesos de aprendizaje no conseguirán llegar a los índices esperados de calidad educativa.
- En torno a la presencia de identidades diversas en la escuela y las aulas, los actores educativos logran aclarar la contradicción que existe entre la atención a los *diferentes* y el diálogo con las *diferencias*, sin que ellas se sujeten a espacios restrictivos y atenciones paralelas.

- La dinámica de trabajo colaborativo se resignifica y se asume como un diálogo compartido, donde los expertos se diluyen y abandonan la repartición de tareas para que emerja el papel de agentes mediadores en los procesos de atención a la diversidad. De tal forma, es trascendental compartir experiencias, visiones, inquietudes y dudas sin temor a ser juzgados, para generar entre docentes un diálogo de saberes escolares y comunitarios.
- Los profesores de grupo y de apoyo, así como directivos, expresan tener mayor claridad entre las propuestas de los modelos de Integración Educativa y Educación Inclusiva, conceptos que consideraban como sinónimos, al asumir que lo importante era aceptar y tolerar a los niños y niñas *diferentes* en las escuelas regulares.
- Se privilegian las tensiones como oportunidades de diálogo, entendiendo que la presencia de lo diverso, trae consigo tensiones permanentes y latentes que permiten valorar las diferencias en entornos y escenarios de convivencia. Es así que, el conflicto deja de ser un carácter influyente en la determinación del trabajo colaborativo entre docentes para acoger a la diversidad.
- La planificación pedagógica pensada y dirigida para los *diferentes* y una pensada para las *diferencias* hace ver a los docentes, la importancia de organizar, desarrollar y evaluar con base a procesos particulares de los alumnos, que no se reduzcan a aprendizajes escolares ni a barreras y/o necesidades educativas especiales, sino que, se generen espacios de diálogo con las diferencias, donde se dé voz a los otros, con sus referentes y cosmovisiones para enriquecer y realimentar los procesos de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.
- Los profesores de apoyo y de grupo, refieren que las *buenas intenciones*, tienen que dejar de ser la excusa para atender a la diversidad, por el contrario, externan que la actitud y el compromiso basado en principios éticos, son elementos esenciales para dialogar con los otros para generar estrategias y ambientes de respeto y equidad con las diferencias.

- Los principios de diálogo se entienden por los docentes, como una forma de conocer y aproximarse al imaginario y perspectiva de sus colegas, ya no en el ejercicio reducido al intercambio de información, sino al desarrollo de competencias docentes para generar una pedagogía basada en la convivencia y el respeto hacia las diferencias.
- El profesorado especializado y los profesores frente a grupo, externan que la atención a la diversidad no es cuestión de políticas educativas, de modelos excluyentes o de personajes expertos en la discapacidad. Contrario a ello, reflexionan que la comunidad educativa (padres de familia, directivos, docentes y alumnos) tiene que estar abierta a la flexibilidad de pensamientos y presencia de identidades para conformar una comunidad de aprendizaje basada en los acuerdos, la negociación y el diálogo.
- Los actores de la enseñanza externan que el mayor problema que se vive en los centros escolares, es permanecer en una *zona de confort* muy bien delimitada, donde no se permite que nadie traspase los límites de lo conocido. Tal situación, se refleja en la permanencia insistente de modelos pedagógicos excluyentes, donde no cabe la duda ni las preguntas, sólo las certezas y las respuestas del quehacer educativo tradicional.

Conclusiones

La transformación del trabajo conlleva al rediseño del trabajo educativo, básicamente: fortalecimiento de la cooperación, integración de las funciones separadas como diseño para su ejecución, reorganización de la comunicación y sobre todo el desarrollo de nuevas competencias docentes.

Únicamente una profunda transformación de la forma de trabajo en educación, permitirá situar al sistema educativo, en condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando en cuanto a la atención de la diversidad. Esta transformación, sugiere una nueva organización y funcionamiento cotidiano de cada escuela.

Para que este cambio sea posible es necesario que, no sólo los profesores, sino –esencialmente- los directivos, cursen un proceso de reflexión, experimenten con acciones de transformación y prueben que el cambio no sólo es posible, sino favorable para todos los integrantes de la unidad escolar. Es así que, se pretenda generar estos espacios de reflexión, análisis y propuestas a partir de entender los procesos escolares en un marco dinámico, participativo y democrático que destaquen la atención de la diversidad como prioridad.

La forma de trabajo es un proceso mediante el cual, se motiva a participar responsable y conscientemente a los principales actores en la labor educativa, para tomar decisiones que incidan positivamente en la calidad de los servicios que la escuela ofrece.

Esto implica rescatar la operatividad de las practicas escolares más importantes, que la escuela y el aula, sean un espacio más dinámico y completo; foros donde los participantes puedan expresarse libremente y donde se intercambien experiencias con la finalidad de mejorar el desempeño profesional de los docentes, en bien de la labor de la institución.

La *escuela actual* no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad. Debe asumir la diversidad por múltiples razones. Aquí se destacan tres de ellas.

En primer lugar, porque se trata de una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja y heterogénea en la medida en que la formamos personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y a menudo, cultural. Hoy no resulta admisible postular una disgregación (en muchos casos, segregación) de la sociedades, razón de dicha diversidad, ni sostener simplemente un modelo hegemónico allanador de aquellas diferencias.

En segundo lugar, porque en este contexto, es una necesidad educativa de primer orden el que los alumnos se formen en la convivencia que exige un crisol de mentalidades y formas de actuar como el descrito. La educación constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad

de descentración para comprender al otro, es decir significar la cultura basada en la fraternidad, *valorar y aprovechar el conocimiento del otro*.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, hemos de entender la *diversidad* como un valor educativo, que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza, difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad. Dar una respuesta a la necesidad de crear Modelos Educativos acordes a la nueva realidad social que converge en los grupos y dentro de las aulas escolares con una dimensión diversificada del escenario educativo.

Se espera que la educación, sea pertinente y relevante para el desarrollo de las personas que acuden a ella, en resonancia con las oportunidades de vida que se le brindan, en el contexto de las variadas y complejas transformaciones que suceden en la sociedad, como consecuencia del acelerado y sustantivo avance de la ciencia y la tecnología y que obviamente, influyen en la manera de pensar, sentir, valorar y actuar de las personas en convivencia.

Por su parte, los maestros de grupo y de apoyo partícipes de esta investigación, refieren seguir simulando que se ejercen los derechos de la heterogeneidad con su sola presencia en las escuelas. ¿Pero qué pasa cuando nos encontramos con miradas diferentes, mundos distintos y aprendizajes diversos?

Nos replegamos e invisibilizamos a la diversidad, al reducir su presencia únicamente a enunciar su identidad en listas de asistencia y en una evaluación cuantitativa que expone sus limitaciones. Ya no sólo se trata de cambios conceptuales entre la integración e inclusión lo que conflictúa a los docentes y directivos, sino las acciones resolutorias que se tienen que llevar a cabo para aspirar a una inclusión forzada. (Durán, 2012a).

El anhelo de una escuela más democrática y solidaria, permite replantear la atención para la diversidad, por ello, es necesario retomar la idea de una escuela sostenible en la convivencia para fortalecer el diálogo con las diferencias, práctica que está ausente en la escuela integradora y en la propuesta inclusiva, ya que en

ellas sólo se intensifican las acciones excluyentes, centrándose intrínsecamente en el diagnóstico, las deficiencias, barreras y limitaciones. (Durán, 2012a).

No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones escolares, a la tendencia específica que lleva a someter a éstas, a la lógica escolar de las normas, en las que solo subyace el principio institucional. Es imprescindible revertir el principio educativo que tiene el propósito de uniformar y ejercer su dominio para imponer proyectos únicos, en donde las dimensiones educativas, culturales, sociales y políticas, son ajenas a los grupos sociales con características socioculturales y educativas diferentes.

Gestar una política educativa de la diferencia, en la que se reconozca la diversidad y las demandas que genera para dar paso al pluralismo -- es el reto del proyecto educativo --. Para el logro de éste, se hace indispensable un escenario plural de participación, que conduzca a la discusión, diálogo y negociación entre los actores escolares.

Demandemos que se asuma una filosofía educativa en contra de la exclusión; una apuesta contra la discriminación; la conformación de la alteridad y de la diversidad se han convertido en prioridad para poder dialogar y convivir con las diferencias.

En las instituciones educativas, no es suficiente ver solamente la institucionalización del espacio curricular en lo formal, pues no sólo en los propósitos declarados o en las razones de ser, encontraremos respuesta a la problemática sociocultural y educativa; habría que considerar como prioritarios aquellos innumerables rasgos, propósitos creencias y valores transmitidos tácitamente a través de las relaciones comunitarias y fundamentalmente las experiencias que caracterizan la vida escolar.

Con el desarrollo del Taller, se desplegaron conductas reflexivas y abiertas al análisis para replantear la atención a la diversidad y no con base a la discapacidad o las barreras. La visión del trabajo colaborativo, a partir de las actividades, dinámicas y estrategias desarrolladas en el taller, posibilitó en los

docentes ampliar su capacidad de diálogo y empezar a abandonar su poder resolutorio y emergente ante las diferencias presentes en su aula.

Referencias

- Bauman, Z. (2009). *Tiempos Líquidos: Vivir una Época de Incertidumbre*. México: Tusquets Editores.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Bello, J. (2011). “¿Escuelas Inclusivas en una Sociedad Excluyente?” en Juan Bello Domínguez. (Coord) *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía*. México: Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y Castellanos editores.
- Bello, J. (2012a). *Diversidad e Interculturalidad en el Contexto de la Globalización*, Ponencia presentada en el 3er Foro Internacional de Multiculturalidad “Crisis, conflicto y negociación en el marco de la interculturalidad”, 22 al 24 de agosto, México.
- Bello, J. (2012b). “La Educación en el Contexto de la Diversidad” en *Educação em foco*, mar-jun, Minas Gerais, Brasil: Universidad Federal de Juiz de Fora, 17(1), 21-42.
- Bello, J. (2013). Educación Intercultural: ¿Trabajar con los Diferentes o con las Diferencias? *RevistaRa Ximhai*, may-jun, Universidad Indígena Autónoma de México. 9(1), 61-73.
- Bello, J. y Aguilar, M. (2012). (Coord) *Dialogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados.
- Bello, J y Baute, Y. (1999). “Integración educativa, respuesta a la demanda social” en *Xictli*, Número 36 Octubre – Diciembre, México: Universidad Pedagógica Nacional. 1-7.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy*. REICE. (Revista Electrónica), Red

- Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, 4(3), 1-15.
- Borsani, M. (2005). *Integración o Exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CONAPRED, (2010). *Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Durán, L. (2011). De la Educación Especial hacia la Educación Inclusiva. En J. Bello (comp.). *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía*, (pp. 161-196). México: Castellanos Editores y Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Duran, L. (2012a). *Hacia la Pedagogía de la Convivencia*. En J. Bello y M. Aguilar (coord.), *Dialogo entre la Interculturalidad y la Inclusión. Hacia la Pedagogía de la Convivencia*, (pp. 59-105). México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro/Norte y Ed. Torres Asociados.
- Durán, L. (2012b). *La educación intercultural como alternativa para atender a la diversidad en la escuela*. 3er Foro Internacional de Multiculturalidad "Crisis, conflicto y negociación en el marco de la interculturalidad" 22-24 agosto, México.
- Essomba, M. (2008). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Lipovetsky, G. (2008). *La era del vacío*. España: Anagrama.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Sales, A. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée.
- SEDESOC/CONAPRED, (2005). *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: Secretaría de Desarrollo Social/Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- SEP. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México.
- SEP (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México.

- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Touraine, A. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Ed. FCE.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Ed. FCE.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. 5 a 9 de marzo*.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca, Salamanca, España*.
- UNESCO (2000). *Declaración y marco de acción sobre educación para todos. Conferencia Mundial Dakar. Senegal, septiembre*.

CAPÍTULO 7
COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD
AUDITIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA

SKILLS TEACHERS FOR EDUCATION INCLUSION OF STUDENTS WITH
HEARING DISABILITIES IN BASIC EDUCATION

Luz María Cejas Leyva
Martha Cermeño Ayón
Miguel Páez Ríos
Facultad de Psicología
Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

En este artículo se presentan los resultados obtenidos en la indagación realizada sobre las condiciones en que se está brindando atención educativa a los alumnos con discapacidad auditiva en el estado de Durango, México, por medio del índice de Inclusión (instrumento propuesto en el documento “Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”). Se incluyen los hallazgos obtenidos en cada una de las dimensiones marcadas en el instrumento ya señalado, así como la propuesta que se desprende de todo el proceso.

Palabras claves: discapacidad auditiva, índice de inclusión y participación

Abstract

This article presents the results of the inquiry conducted on conditions which is providing educational services to student's with hearing disabilities Durango,

México State, through the inclusion rate (instrument proposed in the document “Index inclusion, developing learning and participation of schools”). It includes findings from each of the dimensions marked on the instrument and above and the proposal that emerges from this process

Key words: hearing disabilities, index of inclusion and participation

Introducción

En la búsqueda de brindar una educación con equidad y calidad, nuestro país está asumiendo el reto de conformar un sistema educativo incluyente, reestructurando sus planes y programas de estudios, entre otras acciones que favorezcan este cometido.

La diversidad de población que solicita inscribirse a la educación básica presenta características de diversa índole (social, cultural, familiar y física entre otras) requiriendo, en algunos casos, de la intervención de educación especial. Por ello es necesario que en la actividad docente se tenga en cuenta lo anterior y se enfoquen las prácticas educativas a la atención a la diversidad. Actualmente la inclusión educativa representa la respuesta a la diversidad, abarcando desde luego a aquellos alumnos que presentan alguna discapacidad.

La inclusión de alumnos con discapacidad (entre ellos a los alumnos con discapacidad auditiva) al sistema educativo nacional, requiere, por parte del personal docente, sobre todo que se dé a la tarea de identificar las barreras que en el contexto se estén presentando para que el alumno con discapacidad adquiera los contenidos propuestos para la población de educación básica en general.

La identificación de las barreras para el aprendizaje constituye el primer paso en este tipo de atención, requiriéndose después poner en marcha propuestas que lleven a la remoción de esas barreras, y de esta manera asegurar que en aula todo el alumnado tenga la posibilidad de participar en todas las actividades.

En el presente artículo se reportan los hallazgos obtenidos en la indagación de las condiciones en que se está brindando la educación básica a los alumnos con discapacidad auditiva en el Estado de Durango, México y las necesidades detectadas para la eliminación de las barreras para el aprendizaje en esta población, teniendo como antecedente lo siguiente:

Una de las grandes preocupaciones de la UNESCO (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas) es transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública; la equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura inclusiva basada en el respeto, la valoración de las diferencias y la tolerancia.

La inclusión educativa tiene que ver con la equidad, la justicia y la igualdad, conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero esta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos, incluyendo a la población que presenta Necesidades Educativas especiales (Gómez, 2007, p 89).

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares (Torres, 2006, p 128).

Las escuelas inclusivas¹ representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una

¹ Escuela Inclusiva es lo contrario de escuela exclusiva. Es la escuela que incluye a todos, no sólo en el libro de matrícula, sino en la realidad educativa de cada día. Es la escuela que reconoce la realidad plural de nuestra sociedad, y en consecuencia de los niños en su Derecho a la Diversidad. Es la escuela que no entiende la diferencia como un problema, sino como un valor a integrar, para enriquecimiento del grupo y de cada uno. Es la escuela que más allá de los meros formulismos externos, acepta la democracia desde su esencia, y entiende que la educación es un proceso

educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. Esto será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias, si se tiene la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir, la educación inclusiva (Ardanaz, 2004, p 53).

La educación básica tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas competencias y la apropiación de determinados contenidos de la cultura, necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia.

Para conseguir esta finalidad, la escuela ha de conseguir un equilibrio y ofrecer una respuesta educativa a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo de sus características y necesidades individuales.

Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar del nivel básico. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso (Gómez, 2007, p 173).

El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder

básicamente social, en una escuela Integrada y coherente, respetuosa y solidaria (Astilleros, 2010, párr. 4).

acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada.

Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones encaminadas a dar respuesta a la diversidad (dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc.)

En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos, acciones y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos para de esta manera dar respuesta a sus Necesidades Educativas Especiales (Echeita, 2007, p 17).

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en un contexto educativo lo más normalizado posible.

Entre los alumnos que solicitan ser matriculados en la educación básica regular se pueden encontrar aquellos cuyas diferencias tienen su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y/o socializarse adecuadamente y van a necesitar ayudas pedagógica diversificadas.

Se pueden encontrar también aquellos que provienen de ambientes especialmente marginados, o que pertenecen a diferentes etnias o culturas, que pueden tener dificultades en una escuela que no considera sus características sociales y culturales, también en este caso se encuentran los que presentan alguna discapacidad como sería el caso de aquellos alumnos con discapacidad auditiva, (motivo de la investigación, de donde se desprende este escrito).

Uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se

considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece. Es decir, las dificultades derivadas de su propia problemática pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve.

Este enfoque no implica obviar el origen del problema, pero da un paso hacia adelante porque se preocupa sobre todo de identificar las necesidades educativas que presenta el alumno como consecuencia no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa.

Esta perspectiva implica cambios importantes en la evaluación y la intervención. La evaluación no se centra en clasificar al alumno, sino en identificar sus posibilidades de aprendizaje en relación con los requerimientos del currículo escolar y se amplía al contexto educativo para identificar aquellos aspectos que dificultan su aprendizaje con el fin de introducir los cambios necesarios (Huguet, 2006, p 87).

El nuevo término encontrado en la literatura reciente, relacionado con la atención a las Necesidades Educativas Especiales, relacionadas o no con la discapacidad, es el de "inclusión". La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Mora, 2007, p 87).

Se trata de lograr, con esto, una escuela en la que no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños. En la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias

son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza - aprendizaje.

Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas (niños con discapacidad, niños indígenas, etc.).

La diversidad está dentro de lo normal, por llamarla de alguna manera. Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Incluir a todos los alumnos en el sistema educativo y lograr que aprendan lo máximo posible es una tarea compleja, actualmente existe un consenso mundial en relación a los principios, filosofía y bases legales de la inclusión educativa, razón por la cual es importante centrar el análisis de los colectivos docentes en las condiciones y estrategias que facilitan su puesta en práctica.

El desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y ha de realizarse de forma gradual. No es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso porque entonces no se empezaría nunca; lo importante es tener claro cuáles son para ir las construyendo gradualmente. La construcción gradual de estas condiciones forma parte del propio proceso de desarrollo de escuelas inclusivas (Mora, 2007, p 123).

Marcos legal y político que promueven la inclusión educativa en México

El desarrollo de escuelas inclusivas en México tiene su base legal y política en la Carta Magna que establece el marco político y legal de nuestro país, “La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” quedando señaladas en ella las obligaciones (en este caso las educativas) del estado frente a la sociedad, la familia y los niños.

El Artículo 3º constitucional establece que los ciudadanos mexicanos tenemos derecho a recibir educación y que es obligación del estado proporcionar educación preescolar, primaria y secundaria (niveles educativos donde se contextualiza esta investigación) y media superior. Al respecto, en los primeros párrafos en este artículo se lee.

Artículo 3º constitucional. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).

En el **segundo** apartado inciso **C** del mismo artículo se estipula que en la educación básica se debe dar atención a la diversidad cultural, (a continuación se presenta el inciso completo).

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012).

Además el **Artículo 41 de la ley General de Educación en México**, establece:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género

(ley General de Educación en México, 2009). Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (ley General de Educación en México, 2009). Párrafo reformado DOF 12-06-2000

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación (ley General de Educación en México, 2009). Párrafo reformado DOF 22-06-2009.

Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa; ello implica la creación de un proyecto escolar con las condiciones que hagan posible la inclusión de niños con discapacidad (entre ellos desde luego, los niños con discapacidad auditiva), niños trabajadores, educación intercultural, etc.

Proyecto educativo inclusivo

Un proyecto educativo que asegure la inclusión educativa debe incluir entre otros aspectos:

- Un currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales.
- El compromiso con el cambio y atención a la diversidad.
- Trabajo colaborativo entre todos los implicados en el proceso educativo.
- Metodología que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza.
- Flexibilidad en los criterios de inscripción, acreditación y certificación.
- Creación de ambientes afectivos de aprendizaje.

- Desarrollo profesional.
- Vinculación institucional.

La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, de forma que todo el equipo docente comparta unas mismas metas y visión educativa.

La atención a la diversidad implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que segregan o excluyen a los alumnos. Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales (Hugue, 2006, p 293).

Sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno. En este sentido es esencial utilizar variedad de estrategias metodológicas, en el marco de los principios pedagógicos esenciales, que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada alumno.

Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que los alumnos atribuyan sentido a lo que aprenden, por lo que es fundamental tenerlos en cuenta cuando se planifican las actividades de enseñanza - aprendizaje o de evaluación. Las interacciones entre los alumnos también influyen notablemente en el aprendizaje, por lo que hay que crear un clima de respeto y valoración entre ellos, estableciendo diferentes canales de comunicación y de relación que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida del aula y escuela (Hugue, 2006, p 301).

Los profesores necesitan apoyo para afrontar el desafío de una escuela inclusiva. La mayoría de los países cuentan con una serie de servicios de apoyo a

la escuela que son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas inclusivas².

La nueva perspectiva y práctica de la educación inclusiva y de la atención a las necesidades educativas especiales implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los docentes, consecuentemente, la formación es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios.

Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de: diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros (Delors, 2006, p 173).

Que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los alumnos; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica. Que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros.

Sin embargo, por muy capaz y buen profesor que sea un docente, algunos alumnos pueden presentar necesidades muy complejas y específicas (como es el caso de los alumnos con Discapacidad Auditiva) que requieren además de la

² En el Estado de Durango, México existen los CRIE (Centros de Recursos e información para la integración Educativa, cuyo mandato es: Los Centros de Recursos e información para la Integración Educativa (CRIE) son las instituciones de la modalidad de Educación Especial que ofrecen información, asesoría y capacitación al personal del Sistema Educativo Nacional, a las familias y a la comunidad sobre las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes; asimismo, estos servicios ofrecen orientación sobre el uso de diversos materiales específicos para dar respuesta a las necesidades educativas de estas personas y desarrollan estudios indagatorios con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las escuelas.(Manual de Operación de Los Servicios de Orientación) referido a Los Centros de Recursos e Información para La Integración Educativa y Las Unidades de Orientación al Público del Departamento De Educación Especial del Estado de Durango, 2007).

capacitación y actualización del docente, la habilidad para vincularse con instituciones que cuenten con profesionales con conocimientos más especializados.

En relación con la formación docente existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada, la gestión educativa y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales (Delors, 2006, p 227).

Desde esta perspectiva los docentes se asumen como coordinadores de desarrollo o de apoyo pedagógico, conscientes de que la labor inclusiva de la escuela es la base de una mayor inclusión social de cada estudiante a corto, medio y largo plazo.

La UNESCO, a través del centro de estudios para la inclusión educativa, desarrolló el Índice de inclusión que es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva.

Índice para la inclusión educativa

El Índice de inclusión es una exploración reflexiva sobre las condiciones de los centros educativos para atender a la diversidad, el análisis de la realidad de cada institución educativa a través de este instrumento constituye una posibilidad para mejorar la calidad de sus prácticas.

El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Su objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado, independientemente de sus características, altos niveles de logro (Booth, 2006, p 3).

El proceso de utilización del Índice es, en sí mismo, una ayuda decisiva para contribuir a la consecución de ese objetivo. Este material fue diseñado para

que los docentes y otros profesionales de la escuela se auto-evalúen, compartan y construyan nuevas iniciativas, sobre la base de sus conocimientos previos, y les ayude a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, definiendo las prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los avances(Booth, 2006, p 3).

El Índice constituye un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones:

- La cultura de una educación inclusiva
- Las políticas de una educación inclusiva y
- Las prácticas de una educación inclusiva

La evaluación propuesta se apoya en un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, que han de ser analizadas en profundidad para identificar la situación actual de las escuelas, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

Los resultados analizados en el Reino Unido muestran que el Índice es considerado un documento profundamente inclusivo y hay evidencia de su influencia positiva en este tema que se refleja desde las declaraciones de los ministros de Educación del Gobierno, hasta los administradores locales de educación en las Autoridades Locales de Educación y los docentes de las escuelas.

Las escuelas del Reino Unido han constatado que puede ser un proceso de investigación y de desarrollo extremadamente poderoso, que revela generalmente más ideas de cambio y de mejora de las que son capaces de abordar durante el primer año de utilización; esto ha conducido a la creación de nuevos programas de desarrollo en las escuelas (Booth, 2006, p 4).

Para el análisis de las condiciones que prevalecen en este estado de la república mexicana, en la atención educativa de los alumnos con discapacidad auditiva, integrados a la educación básica, en esta investigación se tomó en cuenta lo siguiente:

“Al comenzar a utilizarse en los países de América Latina y el Caribe, los autores queremos animar a que el Índice sea adaptado y cambiado de acuerdo con las circunstancias locales, siempre que permanezca el espíritu central del proceso del Índice, revisión, consulta, recopilación de información y plan de desarrollo de una escuela inclusiva, que ayude a romper con las barreras al aprendizaje y la participación” (Booth, 2006, p 4).

En él se evalúan tres dimensiones relacionadas con la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas de los centros educativos como ya se había mencionado anteriormente. Enseguida se comenta el alcance que cada una de las tres dimensiones detenta.

Crear culturas inclusivas.

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth, 2006, p18).

Elaborar políticas inclusivas.

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo”

todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas (Booth, 2006, p18).

Desarrollar prácticas inclusivas.

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y superar las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el proceso seguido en esta investigación y los resultados se darán a conocer en los apartados subsiguientes de este texto (Booth, 2006, p18).

El proyecto elaborado para emprender este sondeo se delimitó en el siguiente propósito: “Ponderar las posibilidades reales del colectivo del estado de Durango, México que atiende alumnos con discapacidad auditiva, para lograr la inclusión educativa de estos alumnos, a través de la aplicación del índice de inclusión con el fin de elaborar iniciativas para eliminar las barreras para el aprendizaje de los alumnos en cuestión”

Como ya se mencionó, el instrumento aplicado es el propuesto en el documento que lleva por nombre: Índice de inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, aunque en este caso se le hizo una pequeña adecuación en las instrucciones, enfocándolo al análisis hacia las condiciones que prevalecen en los centros educativos para incluir alumnos con discapacidad auditiva y para la promoción, en ellos, de altos niveles de logro.

Tabla 3.

Estructura del índice de Inclusión

DIMENSIONES	SECCIÓN	TOTAL SECCIÓN	TOTAL DIMENSIÓN
CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	CONSTRUIR UNA COMUNIDAD.	84 (1)	160
	ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.	76	
ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS.	60	165
	ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.	105	
DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	ORQUESTAR EL APRENDIZAJE.	164 (4)	215
	MOVILIZAR RECURSOS.	51	
TOTAL GENERAL		540	540

El material utilizado para la investigación es el índice de inclusión, fue aplicado en su totalidad aunque para su interpretación, en la mayoría de los puntos, se eliminó el último apartado que a la letra dice: **Otra(s) que consideramos innecesario agregar.** Aunque es menester aclarar que debido a que en una de las encuestas contestada se agregaron 5 ítems, estos se integraron al análisis del instrumento, quedando un total de 540 cuestionamientos de los 586 iniciales, distribuidos como se indica en la siguiente tabla.

De esta tabla se desprende lo siguiente:

- La dimensión desarrollar prácticas inclusivas cuenta con el 40% de los ítem y para las otras dos dimensiones se destinaron porcentajes similares para completar el 100%.
- La sección con mayor peso en el instrumento aplicado cae en la dimensión desarrollar prácticas inclusivas (orquestrar el aprendizaje).
- La sección con menor peso en el instrumento aplicado cae en la dimensión desarrollar prácticas inclusivas (movilizar recursos).

NOTA: Es necesario destacar que los resultados son similares agregando o no los ítems propuestos en uno de los instrumentos aplicados.

Enseguida se presentan tres tablas en la que se concentran de manera desglosada los ítems que conforman cada indicador, sección y dimensión incluyendo los cinco propuestos en una de las encuestas aplicadas.

Tabla 4.

Resultados de la aplicación del instrumentos “Índice de Inclusión”

No.	DIMENSIÓN - SECCIÓN - INDICADOR	PUNTO (S)	INTERVALO	TOTAL DEL INDICADOR	TOTAL DE LA SECCIÓN	TOTAL DE LA DIMENSIÓN	TOTAL GENERAL
DIMENSIÓN A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS							
SECCIÓN A.1 CONSTRUIR UNA COMUNIDAD		8					
1	A.1 Construir una comunidad	A	1 - 6	6	6	6	6
2	A.1.1. Todo el mundo se siente acogido.	G	1 -11	11	17	17	17
3	A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	H	1 - 11	11	28	28	28
4	A.1.3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.	I	1 – 12 (1)	12 (1)	40	40	40
5	A.1.4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.	J	1 - 11	11	51	51	51
6	A.1.5. Existe relación entre el personal y las familias.	K	1 - 14	14	65	65	65
7	A.1.6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos.	L	1 - 11	11	76	76	76
8	A.1.7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.	M	1 - 8	8	84	84	84
SECCIÓN A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS		7					
9	A.2 Establecer valores inclusivos	B	1 - 6	6	6	90	90
10	A.2.1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.	N	1 - 13	13	19	103	103
11	A.2.2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión	ñ	1 - 10	10	29	113	113
12	A.2.3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.	O	1 - 11	11	40	124	124
13	A.2.4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.	P	1 - 13	13	53	137	137
14	A.2.5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes al aprendizaje y la participación.	Q	1 - 10	10	63	147	147
15	A.2.6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	R	1 - 13	13	76	160	160

Tabla 5.
Dimensión b. elaborar políticas inclusivas.

No.	DIMENSIÓN-SECCIÓN-INDICADOR	PUNTOS	INTERVALO	TOTAL DEL INDICADOR	TOTAL DE LA SECCIÓN	TOTAL DE LA DIMENSIÓN	TOTAL EN GENERAL
DIMENSIÓN B ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS							
SECCIÓN B.1 DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS							
		7					
16	B.1 Desarrollar una escuela para todos	C	1 - 6	6	6	6	166
17	B.1.1. Los nombramientos y las promociones del personal son justas.	S	1 - 9	9	1	15	175
18	B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse a la escuela.	T	1 - 9	9	2	24	184
19	B.1.3. La escuela intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	U	1 - 8	8	3	32	192
20	B.1.4. La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	V	1 - 7	7	3	39	199
21	B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.	W	1 - 10	1	4	49	209
22	B.1.6. La escuela organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado.	X	1 - 11	1	6	60	220
		1			0		
SECCIÓN B.2 ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD							
		0					
23	B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad	D	1 - 9	9	9	69	229
24	B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.	Y	1 - 7	7	1	76	236
25	B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del personal de la escuela les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.	Z	1 - 11	1	2	87	247
26	B.2.3. Las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.	A	1 - 9	9	3	96	256
27	B.2.4. La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	A B	1 - 11	1	4	107	267
28	B.2.5. El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.	C C	1 - 8	8	5	115	275
29	B.2.6. Las políticas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del curriculum y de apoyo pedagógico.	D D	1 - 11	1	6	126	286
30	B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina.	E E	1 - 12	1	7	138	298
31	B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar	F F	1 - 14	1	9	152	312
32	B.2.9. Se han reducido las conductas de intimidación o abuso de poder.	G G	1 - 13	1	1	165	325
					5		

Tabla 6.
Dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas

Nº	DIMENSIÓN - SECCIÓN - INDICADOR	PUNTO (S)	INTERVALO	TOTAL DEL INDICADOR	TOTAL DE LA SECCIÓN	TOTAL DE LA DIMENSIÓN	TOTAL GENERAL
DIMENSIÓN C DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS							
SECCIÓN C.1 ORQUESTAR EL APRENDIZAJE							
		13					
33	C.1 Orquestar el proceso de aprendizaje	E	1 – 12 (1)	1 2	12	12	337
34	C.1.1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.	HH	1 – 13 (1)	1 3	25	25	350
35	C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	II	1 - 13	1 3	38	38	363
36	C.1.3. El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia.	JJ	1 - 12	1 2	50	50	375
37	C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	KK	1 - 18	1 8	68	68	393
38	C.1.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.	LL	1 - 14	1 4	82	82	407
39	C.1.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.	MM	1 – 14 (1)	1 4	96	96	421
40	C.1.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	NN	1 - 12	1 2	108	108	433
41	C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	ññ	1 - 9	9	117	117	442
42	C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	OO	1 - 10	1 0	127	127	452
43	C.1.10. Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	PP	1 - 9	9	136	136	461
44	C.1.11. Los “deberes para la casa” contribuyen al aprendizaje de todos.	QQ	1- 14	1 4	150	150	475
45	C.1.12. Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.	RR	1 – 14 (1)	1 4	164	164	489
SECCIÓN C.2 MOVILIZAR RECURSOS							
		6					
46	C.2 Movilizar recursos	F	1- 5	5	5	169	494
47	C.2.1. Los recursos de la escuela se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	SS	1 - 7	7	12	176	501
48	C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	*TT	1 - 7	7	19	183	508
49	C.2.3. Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela.	UU	1 - 9	9	28	192	517
50	C.2.4. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	V V	1 - 8	8	36	200	525
51	C.2.5. El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	W W	1 - 15	1 5	51	215	540

De estas tablas se desprenden las conclusiones que se comentan a continuación:

- La dimensión desarrollar prácticas inclusivas cuenta con el 37 % de los indicadores, la dimensión elaborar políticas inclusivas 33% y la dimensión crear culturas inclusivas el 30% (destinando un mayor número de indicadores para la dimensión desarrollar prácticas inclusivas).
- El indicador con mayor número de ítems (C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje) cae en la dimensión desarrollar prácticas inclusivas.
- El indicador con menor número de ítems (C.2 Movilizar recursos) cae en la dimensión desarrollar prácticas inclusivas.

Tabla 7.
Debilidades de la dimensión "A"

DIMENSIÓN	SECCIÓN	No	DEBILIDADES
"A" CREAR CULTURAS INCLUSIVAS	A.1 CONSTRUIR UNA COMUNIDAD (INCLUSIVA)	1	En la escuela hacen falta intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este recurso personal.
		2	La falta de foros específicos para que los estudiantes discutan sobre aspectos escolares.
		3	No todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
		4	La información sobre la escuela no es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario)
		5	En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, no está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos
		6	Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) no recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar.
		7	No se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela.
	A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.	8	Las opiniones del alumnado no hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela.
		9	Los miembros de las instituciones de la localidad no comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores.
		10	No se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro.
		11	Los puntos de vista de los miembros de las instituciones de la localidad no afectan las políticas del centro.
		12	El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias no comparten una filosofía de la inclusión.
		13	No se entiende la exclusión de los estudiantes con discapacidades severas como el reflejo de las limitaciones en las actitudes y las políticas, en vez de como dificultades prácticas.

NOTA: Es necesario destacar que los comentarios derivados de la tabla anterior son similares agregando o no los ítems propuestos en uno de los instrumentos aplicados.

Conclusiones

A continuación se presenta la síntesis de los resultados de la investigación presentando en las tablas 7, 8 y 9 las debilidades en cada una dimensión, en sus correspondientes secciones.

Tabla 8.

Debilidades de la dimensión “B” (primera parte)

DIMENSIÓN	SECCIÓN	No	DEBILIDADES
“B” ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS	B.1 DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS	1	No existe algún programa de bienvenida para el nuevo personal.
		2	Cada nuevo miembro del personal no tiene asignado un tutor que este sinceramente interesado en ayudarlo a establecerse en la escuela.
		3	Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso.
		4	No se consulta a las organizaciones de personas con discapacidad sobre todo lo relacionado con la accesibilidad de la escuela.
		5	La escuela no evita restringir el currículo (por ejemplo, no tener en cuenta una lengua extranjera) para el alumnado que recibe apoyo adicional de alfabetización.
	B.2 ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	6	El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua no supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado.
		7	El apoyo que reciben los alumnos y alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, no considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar.
		8	No se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales.
		9	No se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar.
		10	No responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes.

Tabla 8.

Debilidades de la dimensión "B" (segunda parte)

DIMENSIÓN	SECCIÓN	No	DEBILIDADES
		11	No hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar.
		12	No existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de los comportamientos que son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad.
		13	No se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación.
		14	No se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación.
		15	El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua no supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado.

Tabla 9.

Debilidades de la dimensión "C"

DIMENSIÓN	SECCIÓN	No	DEBILIDADES	
C DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS	C.1 ORQUESTAR EL APRENDIZAJE	1	Las clases no se hacen accesibles a todos los estudiantes.	
		2	No se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan.	
		3	No se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases.	
		4	No se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros.	
		5	No se da seguimiento al informe personalizado.	
		6	No hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares que atraigan el interés de todos los y las estudiantes.	
		7	No se dispone de transporte para que los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o tienen una movilidad reducida, puedan participar en las actividades extraescolares.	
		8	No hay oportunidades para grupos de un solo sexo cuando las actividades mixtas están prohibidas por aspectos culturales, religiosos.	
	SECCIÓN MOVILIZAR RECURSOS	C.2	9	<ul style="list-style-type: none"> Los miembros de las entidades locales no contribuyen al desarrollo del proyecto educativo y curricular de la escuela.
			10	<ul style="list-style-type: none"> No se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado.
			11	<ul style="list-style-type: none"> El personal de la escuela no tiene como recurso un abanico variado de lenguas (señas).

Notas:

- No obstante que la dimensión “**C**” **DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS** es la que cuenta con mayor número de ítems, no es la dimensión en la que se encontró mayor número de debilidades.
- En la **DIMENSIÓN “B” ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS** es donde se encontró un mayor número de debilidades (ubicando el mayor número de ítems en la sección B.2 ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD).
- La sección con mayor número de debilidades se encuentra en la **DIMENSIÓN “A” CREAR CULTURAS INCLUSIVAS**, siendo esta la relacionada con CONSTRUIR UNA COMUNIDAD INCLUSIVA (A1).
- El mayor número de debilidades encontradas se encuentran en las secciones.
 - 1) A.1 CONSTRUIR UNA COMUNIDAD INCLUSIVA
 - 2) B.2 ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

En general las debilidades encontradas se pueden agrupar en las siguientes:

- No se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación.
- En la escuela hacen falta intérpretes de lenguaje de señas y otros idiomas cuando hay alumnos que requieren de este recurso personal.
- La falta de foros específicos para que los estudiantes discutan sobre aspectos escolares.
- No todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.
- La información de la escuela no es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., no está disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario).
- En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, no está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos.

- Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) no recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar.
- No se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela.
- Las opiniones del alumnado no hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela.
- Los miembros de las instituciones de la localidad no comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores.
- No se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro.
- El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua no supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado.
- El apoyo que reciben los alumnos y alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, no considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar.
- No se guardan informes claro sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales.
- No se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar.
- No responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes.
- No hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar.
- No existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de los comportamientos que son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad.
- No se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación.

Con los resultados anteriores se elaboró una categorización de las debilidades encontradas, quedando como presenta en la tabla 10.

Tabla 10.

Categorización de las debilidades

BARRERA A ELIMINAR	DESGLOSE	INDICADOR
AISLAMIENTO	DEL ALUMNO CON DISCAPACIDAD AUDITIVA	1.- En la escuela hacen falta intérpretes de lenguaje de señas y de otros idiomas cuando hay alumnos que requieren este recurso personal.
	DEL CENTRO EDUCATIVO	1.- No todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela. 2.- Los miembros de las instituciones de la localidad no comparten recursos con el personal y el alumnado, tales como la biblioteca, aulas, ordenadores. 3.- No se consideran todas las áreas de las instituciones de la localidad como un recurso para el centro. 4.- No hay una estrategia coordinada entre la escuela y otros servicios externos en relación con el ausentismo escolar.
LABOR EDUCATIVA HOMOGÉNEA	DEL PERSONAL DOCENTE	1.- El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua no supone una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre las formas de mejorar la enseñanza y el aprendizaje para todo el alumnado. 2.- El apoyo que reciben los alumnos y alumnas que aprenden castellano como segunda lengua, no considera las barreras existentes para el aprendizaje en todos los aspectos de la enseñanza, del currículo y de la organización escolar.
	DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	1.- Falta de foros específicos para que los estudiantes discutan sobre aspectos escolares. 2.- No se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se podría mejorar la escuela. 3.- Las opiniones del alumnado no hacen la diferencia de lo que ocurre en la escuela. 4.- No se involucra a los estudiantes en la definición de estrategias para prevenir y reducir la intimidación
CARENCIA DE ELEMENTOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	MATERIALES	1.- La información sobre la escuela no es accesible para todos, independientemente de su lengua de origen o de alguna discapacidad (por ej., está no disponible en braille, grabada en audio y video o en letras grandes, cuando sea necesario).
	INFORMATIVOS	1.- En los documentos de la escuela, incluso en los folletos informativos, no está claro que es parte de la rutina escolar responder a toda la diversidad del alumnado y de sus contextos. 2.- No existe un documento claro sobre la política de la escuela acerca de los comportamientos que son aceptables y cuáles no, y que sea accesible a todos los miembros del Consejo Escolar; el personal, los estudiantes, los padres y otros miembros de la comunidad. 3.- Los órganos de comunicación del centro (boletín, revista...) no recogen los intereses de todos los miembros de la comunidad escolar.
	REFERENCIALES	1.- No se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación. 2.- No se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales. 3.- No se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al Consejo Escolar. 4.- No responde la escuela a las situaciones de embarazo adolescente de una forma positiva y no discriminatoria para las jóvenes.

CONCLUSIONES.

Con base en los resultados anteriores se realizó una propuesta de cambio y transformación de las condiciones en que se brinda, respuesta educativa inclusiva a los alumnos con discapacidad auditiva.

Por la importancia de la situación investigada se determina la necesidad de realizar una propuesta de actualización para el personal que atiende a alumnos con Discapacidad Auditiva en el Estado de Durango, México, teniendo como fundamento, además de los resultados expuestos, que existe la necesidad de contar con programas de atención a los alumnos con esta discapacidad auditiva que permitan la detección y aplicación de estrategias que permitan altos niveles de logro en estos alumnos aplicando métodos, técnicas y materiales específicos (artículo 41 Ley General de Educación) y mayor participación de la comunidad educativa.

Así como, tener profesionales de la educación debidamente formados para diseñar, implantar y operar programas que permitan dar respuesta en lo individual (alumnos con discapacidad auditiva) y en lo general en escuelas públicas y particulares en nuestro país.

Si consideramos que en México nacen anualmente entre 2000 y 4000 niños y niñas con algún grado de baja auditiva y muchos de ellos generalmente son detectados hasta que ya están integrados a alguna comunidad educativa, es urgente iniciar la preparación de los recursos humanos que ayudaren a combatir la exclusión, optando por desarrollar escuelas equitativas, accesibles, de calidad e inclusivas para todos con maestros que cuenten con las siguientes competencias generales y específicas:

Competencias Generales:

- Domina la lengua de señas
- Cuenta con competencias, materiales didácticos y actitudes de innovación e aceptación a las personas con discapacidad auditiva.
- Domina contenidos sobre el aprendizaje cooperativo.
- Cuenta con elementos teóricos sobre la gestión escolar.

Competencias específicas:

- Plantea, analiza y resuelve situaciones de acuerdo a sus conocimientos y experiencias.
- Sirve de filtro para detectar y reconocer los alumnos con discapacidad auditiva.
- Interpreta de manera satisfactoria las pruebas para la detección de la baja auditiva.
- Logra determinar los elementos que garanticen la inclusión acorde de las personas con discapacidad auditiva.
- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias didácticas que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva.
- Conoce y aplica la metodología de aprendizaje cooperativo.
- Diseña y crea de manera aceptable actividades para el aprendizaje significativo y la metacognición.
- Reconoce desde una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos con discapacidad auditiva, los padres y la sociedad en general.
- Valora el trabajo en equipo como medio para enriquecer la atención de las personas con discapacidad auditiva.
- Diseña en colectivo propuestas de mejora para elevar el logro educativo en su centro escolar.

Referencias

Ardanaz, L. (2004). *Escuela inclusiva, Prácticas y reflexiones*. Barcelona: GRAO.

Astilleros, A. (18 de junio de 2010). *laescuelainclusiva*. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de laescuelainclusiva: http://www.google.com.mx/#hl=es&sugexp=frgbld&gs_nf=1&cp=11&gs_id=2n&xhr=t&q=escuela+inclus

iva&pf=p&output=search&client=psyab&oq=escuela+inc&aq=&aqi=
&aqi=&gs_l=&pbx=1&bav=o

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2012.

Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI Correo de la UNESCO.

Echeita, G. (2007). *El informe Warnock y la declaración de Salamanca*. España: NARCEA.

Gómez, A. L. (2007). *La escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España*. España: Universidad de Cantabria.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: GRAO.

SEED (2007), *Manual de operación de los servicios de orientación referido a los centros de recursos e información para la integración educativa y las unidades de orientación al público del departamento de educación especial del estado de Durango*, México: Autor

Mora, L. (2007). *Evaluación Diagnóstica de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Costa Rica: Universidad Estatal a distancia.

Torres, A. L. (2006). *Atención al educando ciego o con deficiencias visuales*. San José Costarrica: Universidad estatal a distancia.

Booth, T. (2006). *Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE



ALUMNOS Y DOCENTES NORMALISTAS

ALUMNOS Y DOCENTES NORMALISTAS

Un libro sobre Educación Especial no podía olvidar la formación docente, espacio que origina los valores, los conocimientos y las habilidades de los maestros. En este campo se han venido sucediendo una serie de reformas que son superadas constantemente por los cambios repentinos en la educación básica mexicana. Esta área de la educación está adoptando los planteamientos de la integración educativa, de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad proponiendo a sus estudiantes una serie de alternativas para atender a todos los alumnos.

En este apartado se integran dos investigaciones, la primera analiza a los alumnos normalistas como estudiantes, revisando en ellos sus posibilidades de aprendizaje autodirigido y su desempeño escolar en relación con el grado de estudios que cursan. En la segunda investigación se puede observar al alumno normalista en sus inicios como profesional de la educación especial, pues este estudio revisa las prácticas en instituciones educativas mostrando la participación del maestro asesor, maestro tutor y el maestro adjunto. Aquí se advierten importantes ventajas de esta acción de las escuelas normales, también se pueden notar sus dificultades y las áreas a superar.

Estas investigaciones se realizan con metodologías cuantitativas en donde predominan los análisis descriptivos y correlacionales.

CAPÍTULO 8

CORRELACIÓN ENTRE APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO, DESEMPEÑO ACADÉMICO Y GRADO EN ALUMNOS DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

CORRELATION BETWEEN SELF- DIRECTED LEARNING, ACADEMIC PERFORMANCE AND GRADE IN SPECIAL EDUCATION TEACHER TRAINING.

Berenice Morales González
Lucía del Rosario Méndez Salazar
Liliana Aidé Galicia Alarcón
Benemérita Escuela Normal Veracruzana
“Enrique C. Rébsamen” Xalapa, Veracruz, México.

Resumen

El presente trabajo indaga el reconocimiento de los recursos cognitivos, sociales y afectivos con que cuenta el docente en formación. Estudio de correlación lineal que analiza los resultados de la aplicación del Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA+) a 115 alumnos del ciclo 2009-2010 de primer a cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial, área Auditiva y de Lenguaje de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Se buscó explorar las diferencias entre los niveles de disposición, desempeño académico y grado cursado con el fin de generar información base para el diseño de intervenciones docentes sistemáticas y graduadas; y por otro lado, aportar a la discusión actual argumentada sobre el perfil del docente, desde un modelo holístico, más allá de la mirada instrumentalista de trabajar para aplicar en exámenes nacionales e internacionales. El análisis descriptivo y de asociación de los datos obtenidos permiten rechazar la hipótesis de trabajo: a mayor nivel en la disposición hacia el aprendizaje autodirigido, mejor desempeño escolar y mayor grado de estudio.

Palabras claves: autodirección, formación de docentes, andragogía.

Abstract

This research work looks into the recognition of the cognitive, social and emotional resources available to teaching students. A linear correlation study analyzes the results of the application of the Questionnaire of Self-Directed Profile Inquiry (*Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido, CIPA+*) to 115 first through fourth year students during the school year 2009-2010 obtaining a Bachelor of Special Education, specializing in Hearing and Speech at the Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. We sought to explore the differences between the levels of self-directed learning, academic performance and the grade level completed in order to generate baseline information for designing systematic, gradual teaching interventions. Additionally, we desired to contribute to the current debate about the profile of the teacher from a holistic model, looking beyond the instrumentalist view to work to implement in national and international examinations. The descriptive analysis and association of the data allow us to reject the hypothesis: the higher the level of the disposition toward self-directed learning, the better the academic performance and higher level of study.

Keywords: self-direction, formation of teachers, andragogy.

Introducción

Es innegable la importancia de la participación reflexiva y crítica del docente en toda sociedad democrática, partiendo de esta premisa, muchos han sido los esfuerzos internacionales y nacionales (hablando específicamente de México), a nivel político, educativo, social que se han gestado buscando incidir en una mejora de nuestro sistema educativo mexicano. Intentos polémicos aunados al uso mediático de los medios informativos obligan a un replanteamiento, desde una mirada científica- ética, sobre ¿qué necesita saber y saber hacer el docente?

Re-pensar el oficio del ser docente involucra modelos de estudio holísticos hacia la formación docente. El presente capítulo indaga acerca del reconocimiento de los recursos cognitivos, sociales y afectivos con que cuenta el futuro docente. Esta inquietud es necesario trabajarla desde el período de formación inicial, dado que representa un espacio invaluable de construcción no sólo de conocimientos, habilidades y actitudes sino de identidad docente, de identidad personal y colectiva como ser humano, sujeto de aprendizaje permanente en y para la vida

misma. A continuación se describe y analiza el contexto desde la política pública e institucional en el que se circunscribe el presente análisis.

Este análisis se enmarca en un momento de transición de las escuelas normales: por un lado, las reformas curriculares emprendidas desde 2011 concretan nuevos planes de estudio para los licenciados en educación primaria y preescolar bajo un enfoque basado en competencias, centrado en el aprendizaje desde un principio psicopedagógico inclusivo; en articulación con la Reforma Integral de la Educación Básica 2011 (Secretaría de Educación Pública, 2013). Actualmente, la Dirección de Estudios para Profesionales de la Educación (DGESPE) se encuentra elaborando la Reforma al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial. Por otro lado, es necesaria la participación como Institución de Educación Superior (IES) en políticas públicas como la propuesta de la reforma a los artículos tercero y 73 de la Constitución Mexicana (Senado de la República , 2012) que contempla la reglamentación del nuevo sistema profesional del docente de educación básica, que regula el otorgamiento de plazas, así como las “condiciones” bajo las cuales se evaluará a los docentes; supone un reto para las escuelas normales en la resignificación y sistematización de sus propios modelos institucionales, de los mecanismos de evaluación, administración y gestión institucional, como para los sistemas educativos estatales y la instancia federal que los coordina.

En este marco sociohistórico, surge el interés por dar cuenta de la disposición hacia el aprendizaje autodirigido de los estudiantes en formación docente inicial y su correlación con el grado estudiado y promedio obtenido en el último semestre cursado. Según estudios de Cázares (2002; 2009), autodirección se entiende como un concepto multicomponencial que se observa a través de: la presencia en cierto nivel de desarrollo de los componentes de: 1) Planeación, selección y ejecución de estrategias de aprendizaje; (2) Uso de la experiencia y conciencia crítica; (3) Potencial interno; y por último la (4) Interdependencia social y tecnológica. Estos componentes apoyan los actos de las personas tanto en su orientación hacia el aprendizaje como hacia sus acciones y conducta en general (Cázares, 2009).

La BENV es una institución centenaria dentro de la educación normal, que ofrece las siguientes licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Física, Educación Telesecundaria (modalidad telesecundaria) y Licenciatura en Educación Especial (área Intelectual y área Auditiva y de Lenguaje).

Es en dicha institución, donde las autoras se han desempeñado como asesoras de 7º y 8º semestres. Se denomina asesor al docente corresponsable de facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje de un grupo reducido de alumnos del último año de estudios de licenciatura. Estudiantes que se encuentran realizando, la mayor parte del año escolar, prácticas educativas en condiciones reales de trabajo (dentro de la asignatura Trabajo Docente I y II) y de manera alterna, cursan un taller denominado Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas didácticas I y II. Esta labor de asesoría, implica un trabajo de acompañamiento académico cercano, que permite identificar fortalezas y debilidades con base al perfil de egreso deseado (SEP, 2007 a, 2007b).

Una problemática que sobresale en la Licenciatura en Educación Especial (ambas áreas) es el porcentaje de recursamiento (sea por reprobación o baja temporal voluntaria) durante el 7º y 8º semestre, comparativamente alto en relación a las otras licenciaturas ofertadas en la BENV. Al respecto, Gallego & Rodríguez (2007) mencionan algunos resultados de Esteve, J.M. obtenidos en el 2003 y Molina M. S. en el 2005 respecto a las dificultades enfrentadas por los futuros docentes en el plano relacional y organizacional. Este proceso no puede ni debe ser un proceso obviado dentro de las instituciones, debe clarificarse su evolución, replantear su construcción gradual y evaluación sistemática. Es por ello que, se pensó en obtener datos acerca de este tema a través de la aplicación de un instrumento elaborado por Cázares (2009), denominado Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido + (CIPA+), que exploró las diferencias entre los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido y su correlación con el desempeño académico del grado cursado en 115 alumnos de 1º a 4º año de la licenciatura ya mencionada. La información que arrojó puede ser útil al analizarla a

la luz de las principales actualizaciones al Plan de estudios 2004 y consideraciones para la nueva propuesta curricular de la licenciatura 2014.

Definición o planteamiento del problema

¿Cuáles son los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido (obtenido a través de la aplicación del CIPA +) en los alumnos de 1º, 2º, 3er y 4º grado?

¿Existe alguna relación entre los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido, desempeño académico (promedio) y grado cursado?

Objetivos

Investigar los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido, tanto global como por componente, en alumnos de 1º a 4º año de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje, a través de la aplicación del CIPA+, que permita la retroalimentación inmediata y pertinente hacia los jóvenes normalistas respecto a la autoexploración de sus estrategias para aprender.

Explorar las diferencias entre los perfiles del aprendizaje autodirigido (tanto global como por componente), desempeño académico y grado cursado con el fin de generar información base para el diseño de intervenciones docentes sistemáticas y graduadas, acordes a las características del aprendizaje autodirigido de los jóvenes normalistas.

Marco Teórico

La comprensión del ser humano acerca de cómo aprende ha sido un camino diverso en postura y hasta contradictorio. La educación representa una respuesta para hacer frente con eficacia y eficiencia a los retos que el mundo nos demanda hoy en día; de tal forma que, generar aprendizajes de calidad es una premisa que no debe dejarse al sentido común. Según Ormrod (2005) a mayor comprensión de

los principios que rigen el aprendizaje y las teorías implícitas en él impactará positivamente en el desempeño exitoso de los alumnos.

Andragogía.

Este concepto es introducido en Estados Unidos por Malcom Knowles a principios de la década de 1970, a quien se le conoce como *padre de la andragogía*, dado sus esfuerzos puestos en el estudio de la educación de los adultos. A pesar de las diferentes lecturas y opiniones que ha desencadenado el trabajo de Knowles, se enfatizan los “principios fundamentales del aprendizaje de adultos que permitan diseñar y guiar procesos docentes más eficaces” (Knowles, Holton y Swason, 2001, p. 2), en este sentido representa un modelo transaccional a medida de que clarifica las características de la situación de aprendizaje lo que permite su aplicación a cualquier contexto.

Los siguientes 5 puntos representan un resumen de los supuestos claves manejados por Lindeman (Knowles, Holton y Swason, 1998, 2001):

1. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará [satisfacerá].
2. La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.
3. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de los adultos.
4. Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse.
5. Las diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad. (p.44).

Estas características son deseables en todo maestro, profesional reflexivo de su propia práctica que, lejos de situar su quehacer docente dentro de un modelo de la racionalidad técnica que lo ubique como un experto y conocedor de técnicas es importante que se asuma como profesional que reconoce “su pericia técnica está incrustada en un contexto de significados” (Schön, 1998, p.259-260) dado la movilidad de los conocimientos, los cambios vertiginosos de los contextos sociales, escolares, áulicos de los alumnos y sus diversidades en todos los órdenes sociales, biológicos, psicológicos y cognitivos.

Esta perspectiva de trabajo profesional sitúa al docente específicamente al futuro licenciado en educación especial en un proceso de reflexión pública sobre el

conocimiento que construye tanto en las actividades principalmente escolarizadas, al interior de la BENV como en las actividades de acercamiento a la práctica en los diferentes servicios de educación especial.

Factores contextuales, retos curriculares.

Las modalidades de servicios donde los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial realizan sus períodos de observación y práctica educativa lo constituyen en el primer año un acercamiento a los diferentes niveles de la educación básica, para posteriormente en segundo año centrar sus actividades en el Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y/o Centros de Atención Psicopedagógica de la Educación Preescolar (CAPEP), en tercer año en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en el cuarto año realizan ya su práctica en condiciones reales de trabajo dentro de algún servicio de educación especial (USAER o CAPEP o CAM).

A partir de esta presentación breve de las condiciones generales que enmarcan los espacios de observación y práctica educativa de los alumnos normalistas, sin entrar a ninguna de las particularidades que representa cada institución o servicio, aula, población atendida con o sin discapacidad, denota la inmensa diversidad de demandas académicas que exige dar respuesta deseable a los propósitos de las asignaturas de acercamiento a la práctica.

Es importante recalcar que la perspectiva del presente trabajo no se enmarca exclusivamente en los conocimientos, habilidades y actitudes descritas en el Plan de Estudios 2004, de la licenciatura. Más bien, recalca la importancia de la formación de docentes de la Licenciatura Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje dentro de un contexto actual, dinámico, haciendo uso de un subtítulo de Longwoth (1993), dentro de un contexto centrado en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje.

Disposición hacia el aprendizaje autodirigido.

La autodirección ha sido una habilidad que históricamente se identifica en algunos personajes: Desde Sócrates quien se asumía como un autodidacta que aprendía de los que le rodeaban; Alejandro Magno, quien en sus viajes llevaba obras de Homero. René Descartes, abandonó sus estudios formales para formarse en la observación y análisis de la experiencia. En Londres, en los años comprendidos entre 1558 y 1640, así como en la América colonial se dieron oportunidades, para aquellas personas que tuvieran acceso a ello, de aprender de manera autodirigida, a través de museos, tutores, revistas, libros, bibliotecas, a falta de instituciones educativas formales. Benjamin Franklin, es otro ejemplo de autodidactismo. (Brockett y Hiemstra, 1993).

Definición.

La revisión bibliográfica realizada sobre educación para adultos, pone de manifiesto que existen características específicas propias del adulto y que tienen que ver con autonomía, independencia y desarrollo personal. De esta forma el uso de disposición para el aprendizaje autodirigido, aprendizaje continuo, autoeducación, aprendizaje autodirigido, autorregulación son términos utilizados en la literatura que enfatiza el protagonismo del aprendiz en su proceso de aprendizaje.

Candy (2004), menciona en su texto *Linking thinking: self-directed learning in the digital age*, que el aprendizaje autodirigido es la fuente de la expresión individual, el seguimiento libre de intereses dirigidos por valores personales y aspiraciones, más allá de un control sobre un aprendizaje instruido por otro.

Una de las definiciones más utilizadas en la literatura en cuanto a autodirección es la elaborada por Malcolm Knowles, figura importante dentro del campo de la educación informal y de los adultos; en su definición se encuentra una descripción que identifica las fases de un proceso:

en que los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otros, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de objetivos de aprendizaje, identificar los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, la elección y aplicación de estrategias adecuadas de aprendizaje, y evaluarlos resultados del aprendizaje (1975 citado por Smith, 1992, p. 9).

Cázares (2002) realizó un cuadro comparativo sobre los conceptos utilizados con mayor frecuencia y en algunos casos vistos como sinónimos del aprendizaje autodirigido (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Comparación de conceptos relacionados con el aprendizaje autodirigido (tomado de Cázares, 2002)

Aprendizaje Autodirigido	Aprendizaje Autónomo	Autodidacta	Aprendizaje Autorregulado
Proceso en el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria de planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y un agente o recurso, en este caso un profesor o tutor, facilita el proceso (Garrison, 1997; Tennnant, 1997, entre otros). Capacidad de los adultos para la autorreflexión crítica y para cambiar sus vidas (Mezirov, 1985)	Se refiere al aprendizaje continuo, un proceso donde los adultos manifiestan sus atributos personales de autonomía y automanejo de sus esfuerzos de aprendizaje (Candy, 1999) Visto en términos de independencia, la cual se basa en la voluntad individual por aprender algo que le interesa y cómo lograrlo (Chene, 1983)	Implica la autoinstrucción, que toma lugar fuera del escenario formal de una institución; autoeducación como suele llamarse en algunos países (Candy, 1991)	Es el hecho de comprometerse a autodirigir procesos metacognitivos, cognitivos y habilidades (Mc Combs y Marzano, 1990 en Paris y Winograd, 2001)

La Tabla 1 permite identificar que las acentuaciones de cada dimensión que ha estudiado el aprendizaje autodirigido comunes y a veces confusas. Desde el punto de vista del aprendizaje autónomo una persona puede ser altamente independiente y seleccionar un curso tradicional ya sea por tiempo, estilo docente o de aprendizaje. La autoinstrucción o el autodidactismo no significa el control

absoluto del aprendizaje que deje fuera opiniones, supervisiones externas. De tal manera que se identifican algunos factores a considerarse para conducirse o no por un modo autodirigido en un momento dado (Knowles y colaboradores, 1998, 2001): estilo de aprendizaje, experiencias con la materia, orientación social, eficiencia, socialización antes del aprendizaje y locus de control.

Visualizaciones de una alternativa en la formación inicial docente.

La revisión de los planteamientos del Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial, permite identificar que si bien, el plan de estudios menciona que los rasgos deseables del perfil de egreso están altamente relacionados , “no corresponden de manera exclusiva a un área de atención, una asignatura o actividad específica” (SEP,2004 p.43) se promueven en forma articulada, por lo que deja al estilo de enseñanza de cada docente la valoración y desarrollo de la totalidad del conjunto rasgos. Además de este vacío se identifica que, en cuanto a motivación y disposición para aprender (elementos importantes del aprendizaje autodirigido en adultos) menciona “la disposición y capacidad para aprender de manera permanente dependerán tanto del interés y la motivación que despierte en el estudiante el ámbito de la educación especial” (SEP, 2004, p.44). Esta idea deja ver que se vierte al “ámbito” la responsabilidad de despertar el interés y motivación. Como menciona Knowles en cuanto a su modelo androgénico “no es necesario sentarse a esperar que la disposición aparezca naturalmente. Hay maneras de inducirla mediante la exposición a modelos de un desempeño superior, ejercicios de estimulación y otras técnicas” (Knowles, et al, 2001, p. 72).

Entonces, ¿cuál es la práctica andragógica que se experimenta en los cuatro años de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje? ¿Existe una evolución armoniosa a lo largo de la formación inicial? ¿Tendrá relación alguna esta disposición hacia el aprendizaje autodirigido con el desempeño escolar? Este proceso investigativo, implicó una reflexión hacia posiciones epistemológicas, tanto de autoridades educativas, docentes como de los alumnos mismos, en relación a qué y cómo se aprende. Al respecto, Cross

(2005) en un artículo titulado *What do we know about students's learning and how do we know it?* menciona que los estudiantes son reforzados por sus altas calificaciones, sus respuestas correctas, los docentes al igual son estimulados por la búsqueda de respuestas correctas por investigaciones asignadas, los administradores se preocupan por aumentar el número de libros en bibliotecas, sistemas computacionales con capacidad para almacenar y aplicar volúmenes de información. Ello habla de una epistemología del sistema educativo actual, centrada en el descubrimiento de la verdad en una realidad ya existente. La autora se posiciona (y se coincide con ello) por una educación que considera al conocimiento como construcción colectiva a partir de la interacción con los otros, la educación debería “estar basada en comunidades de aprendizaje, donde estudiantes y docentes actúen de manera interdependiente en la construcción de significados y comprensiones. Este modelo es colaborativo e igualitario” (Cross, 2005, p.5), que se vincula con la perspectiva manejada por Longworth (1999) de trabajar por proyectos a largo plazo por un aprendizaje a lo largo de la vida - con *ánimo abierto*, como lo menciona el autor - que libere, potencie, despierte, desate, alimente, inspire, nutra y crezca.

Para tal efecto se decidió ubicar este estudio dentro de un paradigma cuantitativo de la investigación educativa. En el apartado siguiente se especificarán los objetivos que guiaron las diversas actividades indagatorias, así como las hipótesis manejadas, el instrumento utilizado y las estrategias de análisis de datos.

Método

Hernández, Fernández y Baptista (1991) definen a los estudios correlacionales como aquellos que “miden las dos o más variables que se pretende ver si están o no correlacionadas en los mismos sujetos y después se analiza esta correlación” (p. 62). El propósito y utilidad, según autores ya mencionados es “saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas” (p.63). En este sentido se intenta predecir el valor

aproximado que los alumnos de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje perciben, respecto a su disposición hacia el aprendizaje autodirigido, a partir del valor que tienen en su desempeño académico y grado cursado.

Se llegó a determinar el procedimiento para la recolección de información y su respectivo análisis, guiado por las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido (obtenido a través de la aplicación del CIPA+) en los alumnos de 1º a 4º grado de la Licenciatura en Educación Especial, área Auditiva y de Lenguaje? ¿cuáles son las variaciones obtenidas en los puntajes? ¿Existe alguna diferencia significativa (o correlación lineal) entre los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido, desempeño académico (promedio) y grado cursado?

De esta forma, el interés radica no sólo en establecer la relación entre las tres variables de estudio sino en explicar cómo están asociadas. Las variables del estudio son una variable respuesta y dos variables explicatorias:

y = Autodirección en el aprendizaje. Obtenido a través del puntaje del CIPA+.

x_1 = Desempeño académico. Entendido como el promedio académico del último semestre cursado, esto es del semestre "A" que abarca del mes de agosto a enero del ciclo escolar 2009-2010. Promedio académico elaborado por la Secretaría de la institución.

x_2 = Grado cursado. Determinación del año de licenciatura que estudia cada normalista, podrá ser primer, segundo, tercer o cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje.

Dado que el problema de investigación así lo requiere se hizo uso de los siguientes tipos de hipótesis:

Hipótesis nula que contradice la hipótesis de trabajo es:

- H_0 . No hay una relación entre disposición hacia el aprendizaje autodirigido, mejor desempeño escolar y mayor grado de estudio cursado.

Hipótesis correlacional dado que especifica las relaciones entre dos o más variables:

- H_A . A mayor nivel en la disposición hacia el aprendizaje autodirigido, mejor desempeño escolar y mayor grado de estudio cursado.

Hipótesis estadísticas:

Se elaboraron hipótesis estadísticas, en función a la correlación de la variable de autodirección en el aprendizaje (y) con las variables explicatorias ($x_1 =$) de desempeño escolar o promedio ($x_2 =$) grado escolar. Se utilizaron las siguientes variables para probar si existe correlación entre disposición hacia el aprendizaje autodirigido y mejor desempeño escolar:

- $H_0: r_{xy} = 0$ (Las dos variables no están correlacionadas, es decir su correlación es 0. No hay correlación entre autodirección en el aprendizaje y desempeño escolar).
- $H_A: r_{xy} \neq 0$ (donde r es la correlación entre las dos variables y ésta es diferente a 0, es decir sí existe una correlación. La correlación entre autodirección en el aprendizaje y desempeño escolar es diferente a cero).

Para probar si existe correlación entre disposición hacia el aprendizaje autodirigido y grado escolar, se utilizó la siguiente hipótesis:

$$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 \text{ vs } H_a: \mu_i \neq \mu_j$$

donde μ_i representa el promedio obtenido en cada componente para el grado $i = 1, 2, 3, 4$ y $j = 1, 2, 3, 4$.

Instrumentos

La autodirección es un tema complejo por su carácter “multivarial” constituye un reto la elaboración de un instrumento que permita medir esta competencia, para ello, es necesario considerar “la construcción de indicadores del nivel de dominio de esta competencia, la medición del efecto de la educación formal sobre esta característica, los límites de la autodirección en las diferentes instituciones de la sociedad” Cázares & Aceves (2007, sección ¿qué es el CIPA?).

Para dar respuesta a tales interrogantes y responder a los objetivos de estudio se determinó la aplicación del CIPA+, durante la última semana de enero

del 2010 al término del semestre “A” del ciclo escolar 2009-2010. El promedio fue un dato brindado por la Secretaría de la BENV a finales de febrero del 2010.

Con estos datos se buscó identificar las relaciones que existen entre cada uno de los componentes de la autodirección medidos a través del CIPA+ y también en el nivel general de la autodirección (puntaje total) con el grado cursado y el promedio obtenido.

El CIPA+ es un instrumento que permite a través de 50 reactivos de autopercepción identificar el nivel de autodirección de jóvenes y adultos; ofrece un perfil global y otro particular por componentes. La reciente investigación realizada en poblaciones mexicanas y latinas han identificado que la autodirección se conforma de 4 componentes: 1. Planeación, selección y ejecución de estrategias, componente 2. Uso de la experiencia y conciencia crítica, componente 3. Potencial interno, y componente 4. Interdependencia social y tecnológica (Cázares, 2009).

El instrumento seleccionado se buscó dado que representa un producto de investigación exploratoria y descriptiva. Las ventajas encontradas en tal instrumento fueron:

- Los componentes se traducen en conductas observables que cada alumno puede calificar con respecto a la frecuencia con que perciben sus ocurrencias en ellas, a través de una escala tipo lickert del 1 al 5, donde los puntajes más bajos implican una mayor disposición hacia la autodirección en el aprendizaje.
- En cuanto validez, el instrumento cuenta con una validez estadística expresada a través de los siguientes valores: Prueba de Chi-cuadrada=4912.97, Grados de libertad= 1124, Bondad de ajuste.GFI= 0.903, Parsimonia. PRATIO=0.956 y Error. RMSEA= 0.040.
- Maneja una confiabilidad de 0.956 en el índice Alpha de Cronbach relativo a la consistencia interna del instrumento (Aceves, 2008; Cázares, 2009).

Se consideraron como indicadores los cuatro componentes que explican la autodirección , es decir, se consideraron los trabajos de Cázares ya mencionados con anterioridad, al realizar la traducción de los componentes en conductas observables que los aplicantes de este instrumento tuvieron que identificar la

frecuencia con que ocurren cada una de dichas conductas agrupadas en los cuatro componentes (Cázares, 2009):

- 1) Planeación, selección y ejecución de estrategias de aprendizaje.
- 2) Uso de la experiencia y conciencia crítica.
- 3) Potencial interno.
- 4) Interdependencia social y tecnológica.

Una vez seleccionado el Instrumento para recolectar la información sobre la percepción de los alumnos acerca de su nivel de disposición hacia el aprendizaje autodirigido se determinó la forma de organizar y sistematizar la información.

Procedimiento.

Para llevar a cabo la recolección de datos se consideraron las siguientes fases:

- 1- Confirmación de aspectos organizativos de la aplicación tales como fecha y orden de aplicación del instrumento CIPA+ en el Centro de Cómputo de la BENV. Confirmación con los responsables de la página electrónica Autodirección/Autogestión en América (Cázares, 2010) para concretar la aplicación en línea del instrumento, el pago de dicha aplicación y entrega de resultados total y por componente de cada alumno.
- 2- Aplicación del instrumento CIPA+
- 3- Recepción de resultados de cuestionario.
- 4- Solicitar los promedios finales del semestre "A" del ciclo escolar en curso de cada alumno y añadir esta información a la matriz de datos.
- 5- Análisis exploratorio. Obtención de estadísticas descriptivas.
- 6- Elaboración de gráficos
- 7- Análisis de asociación. Gráficos de dispersión y análisis de varianza de una vía.
- 8- Elaborar un análisis de los resultados obtenidos, para ello se determinó la siguiente estrategia dividida en dos etapas.

Estrategia de análisis de datos.

Una vez aplicado el cuestionario, para confirmar la validez del instrumento CIPA+, la estrategia de análisis consistió en una primera etapa en la obtención de gráficos de barras comparativos para analizar las frecuencias en puntajes globales y por componente del CIPA+, posteriormente se elaboraron gráficos de cajas y alambres, para estudiar la distribución y variabilidad de los promedios finales por tipo de componente; además se realizaron estadísticas descriptivas para la variable promedio.

En una segunda etapa se analizaron gráficos de dispersión, con el objetivo de estudiar el grado de asociación entre los promedios y los puntajes obtenidos en cada uno de los componentes, las hipótesis estadísticas utilizadas fueron:

$$H_0: r_{x_1 y} = 0$$

$$H_A: r_{x_1 y} \neq 0$$

Para determinar si el grado que cursa el estudiante (x_2) influye en los puntajes por componente (y), se obtuvo el análisis de varianza de una vía.

La técnica del análisis de varianza (ANOVA) se utilizó para contrastar la hipótesis de varias medias. La hipótesis nula se eligió normalmente “de acuerdo con el principio de simplicidad científica” (Peña y Romo 1997, p.294), que se podría resumir diciendo que solamente se debe abandonar un modelo simple a favor de otro más complejo cuando la evidencia a favor de éste sea fuerte. Con ello, en el capítulo siguiente de resultados se muestra que, dado que no se encontraron diferencias en términos estadísticos entre las medias de los distintos componentes para cada grado, no se continuaron las comparaciones múltiples.

En los resultados que se ilustran a nivel de gráficos, finalmente se evidencia estadísticamente la ausencia de una correlación lineal única con la presentación de Prueba de Pearson y la de Spearman.

Resultados

En este capítulo el análisis de los resultados se presenta de manera gráfica y numérica, considerando la revisión bibliográfica y los objetivos planteados en este trabajo. Se aplicó el instrumento CIPA+ a una población de 115 alumnos, 106 mujeres y 9 hombres, de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje de un total de 132 alumnos inscritos en matrícula del ciclo escolar 2009-2010.

Análisis exploratorio y de asociación.

El instrumento CIPA+ permite identificar el perfil global de cada uno de los alumnos respecto a su propia percepción de autodirección en el aprendizaje. Al respecto la Figura 1 muestra los resultados obtenidos en los niveles de autodirección de los 115 alumnos, según nivel de autodirección alcanzado. Estos resultados permiten el logro de uno de los objetivos del presente estudio: Investigar los niveles de disposición hacia el aprendizaje autodirigido, tanto global como por componente, en alumnos de 1º a 4º año de la Licenciatura en Educación Especial área Auditiva y de Lenguaje, a través de la aplicación del CIPA+, que permite la retroalimentación inmediata y pertinente hacia los jóvenes normalistas respecto a la autoexploración de sus estrategias para aprender. La aplicación del CIPA+ se realizó de manera virtual a través de la página electrónica Autodirección- Autorregulación en América, misma que devolvía al alumno su propia retroalimentación al término del llenado del cuestionario.

En la *Figura 1* se muestran los porcentajes promedio obtenidos en los cinco niveles de autodirección general, se observa que el 60% de los alumnos que participaron en el estudio obtuvieron puntajes globales menores al nivel moderado, 47% de los alumnos se ubica en el nivel mínimo de autorregulación, es decir en el nivel mínimo de su proceso de iniciativa “con o sin ayuda de otros, para diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, formular sus metas de aprendizaje, identificar los recursos materiales y humanos para aprender, seleccionar e

implementar las estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluar los resultados de aprendizaje” (Knowles, 1975 en Aceves, 2009, p.2).

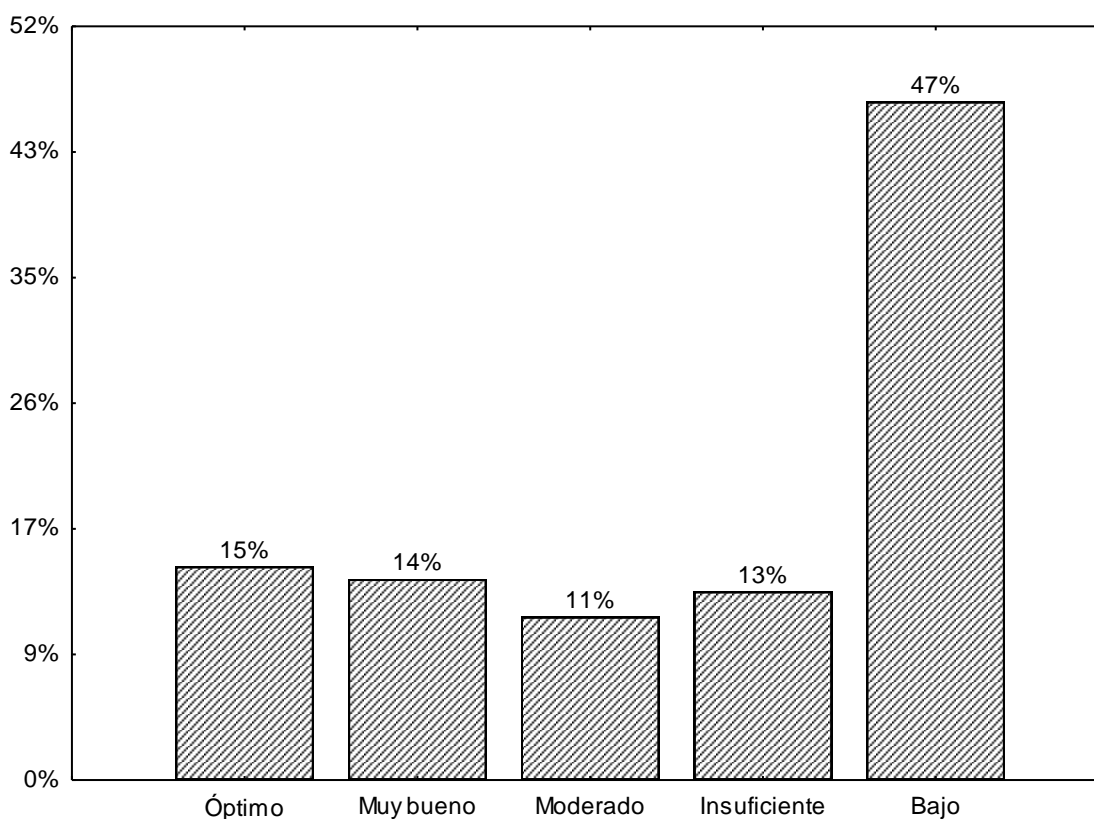


Figura 1. Distribución del indicador global

En cuanto al perfil particular por componente, se identifica un comportamiento similar al perfil global, dado que las barras que indican mayor frecuencia se ubican en los niveles insuficientes y bajo, es decir que la mayoría de los alumnos necesitan trabajar los cuatro componentes, en especial el componente 2. Uso de la experiencia y conciencia crítica y en menor medida el componente 3. Potencial interno. El componente 2 revela la importancia de valorar la propia experiencia y la de los demás, no tan sólo la experiencia docente sino de vida para solucionar los conflictos de cualquier índole; en relación a la experiencia Knowles, Holton y Swason (2001) mencionan que “es el recurso más enriquecedor del aprendizaje de adultos; por tanto el método principal de esta educación es el análisis de la experiencia” (p.44). Se clarifica así, no sólo una necesidad de aprendizaje, sino una necesidad de enseñanza. El componente 3 hace referencia

a los aspectos motivacionales intrínsecos y metacognitivos que permiten al adulto esforzarse para lograr sus proyectos.

Análisis exploratorio de las variables autodirección en el aprendizaje y desempeño académico.

Para analizar las variables Autodirección en el aprendizaje, obtenido a través del puntaje del CIPA+ (y), así como desempeño académico (x_1), entendido como el promedio académico del último semestre cursado; se estudió la variabilidad y distribución de los promedios finales, obtenidos por los alumnos, por tipo de componente y perfil global, para ello en un primer momento se elaboraron gráficos de cajas y alambres, posteriormente se presentan las estadísticas descriptivas del promedio final para cada componente del CIPA+.

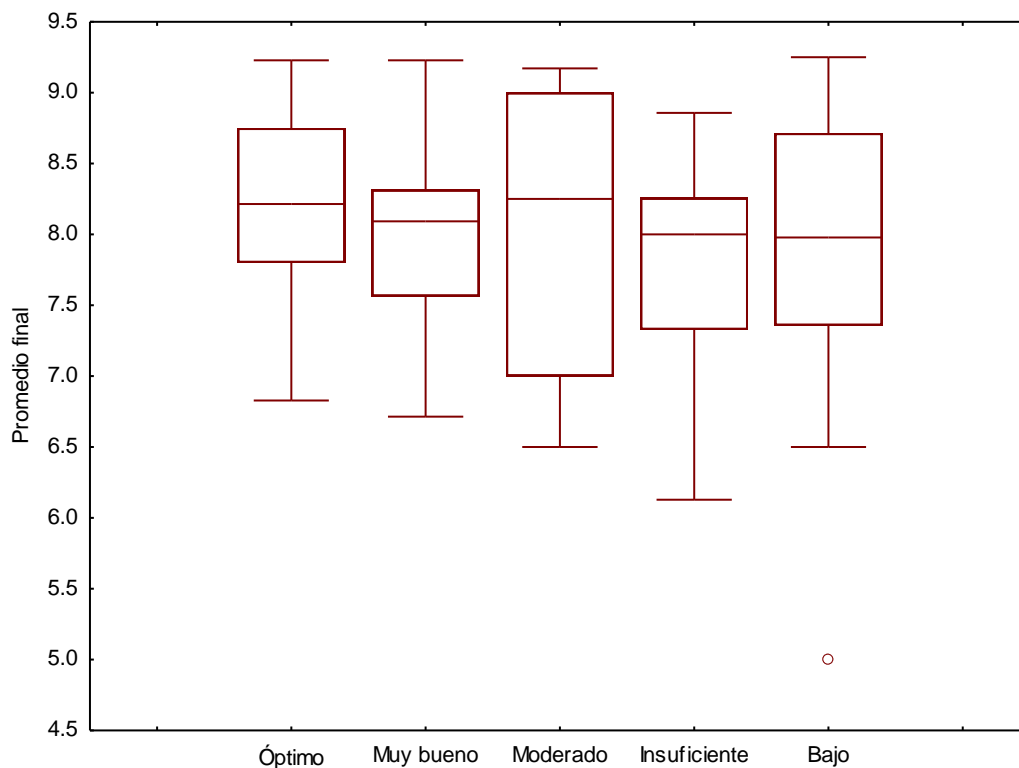


Figura 2. Distribución del promedio final para el indicador global.

En la *Figura 2*, no se observan tendencias específicas, respecto a si los alumnos que obtienen promedio más alto son aquellos que muestran disposición hacia el aprendizaje autodirigido como interés por conocer y entender su entorno, por sobresalir y lograr aquello que le interesa. En todos los niveles se ubican las medianas dentro del mismo rango de promedio entre 8.0 y 8.5. Existen comportamientos similares en la variabilidad de los promedios por componente, por ello tampoco se clarifica una tendencia de los resultados por componente. Los alumnos que obtuvieron puntajes moderados observan mayor variabilidad de promedios, el 50% de ellos se ubica entre el 9.0 y 7.0 de calificación. La presencia de un alumno con promedio reprobatorio y nivel bajo se percibe en cada uno de los gráficos por componente y en este indicador global.

Respecto a la variable promedio (x_1) también se elaboraron estadísticas descriptivas (medias aritméticas y desviación estándar) por cada componente y puntaje global del aprendizaje autodirigido obtenido a través de las puntuaciones de CIPA+; sin embargo no se perciben variaciones significativas en la agrupación de los datos alrededor de la media aritmética obtenida en los perfiles particulares ni globales.

Análisis de asociación.

Posteriormente se elaboraron diagramas de dispersión, los cuales permitieron conocer el grado de asociación entre los puntajes obtenidos en cada componente y el promedio final. Se presenta aquél que corresponde al puntaje global del CIPA+ y el promedio final, dado que se observa un comportamiento similar en los gráficos por componente.

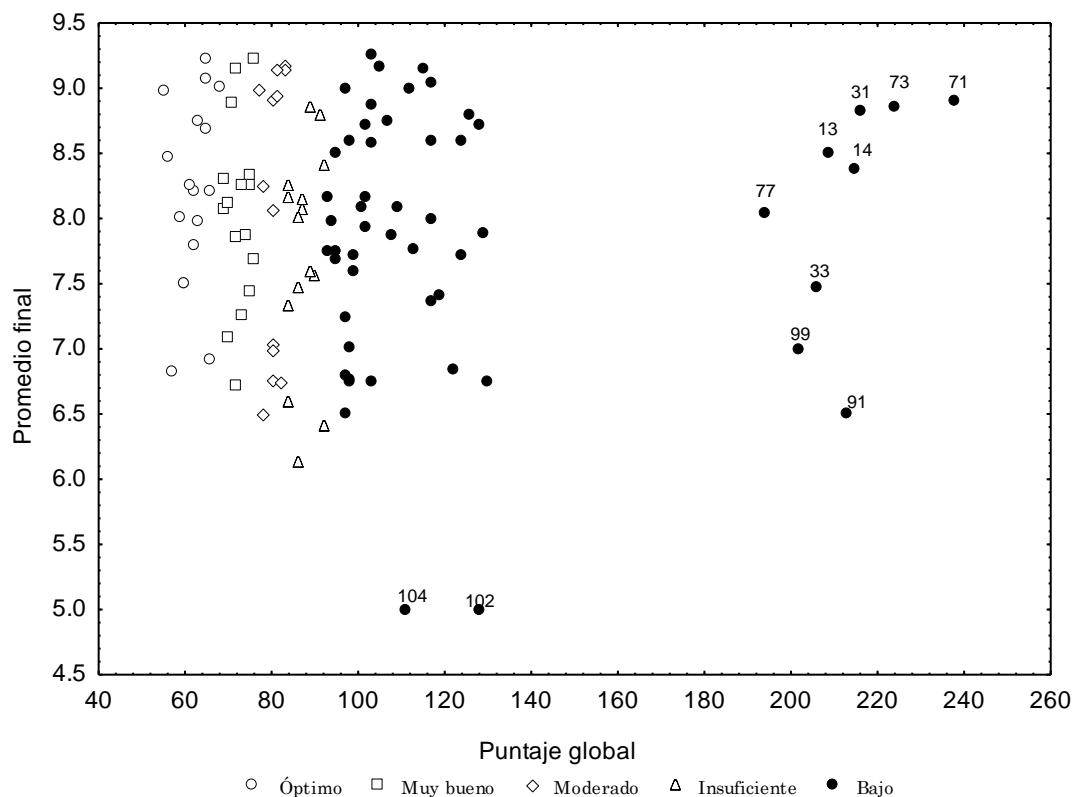


Figura 3. Correlación entre el puntaje global y el promedio final.

El gráfico de la *Figura 3* permite comprobar que no existe una correlación lineal única entre la variable disposición hacia el aprendizaje autodirigido (y) y promedio final (x_1), dado que se encontraron promedios altos y bajos en los 5 niveles en que puede ser calificado, según instrumento CIPA+.

Los gráficos de dispersión tanto de puntaje global como parcial en correlación al promedio final permiten identificar agrupaciones de individuos, especialmente en el nivel bajo, donde se mantiene constante dos grupos de alumnos: aquellos con puntajes próximos al nivel insuficiente y aquellos con puntajes más altos, que equivale a menor autodirección. A éste grupo último pertenecen en su mayoría los mismos alumnos en cada uno de los componentes, lo que representa un área de oportunidad focalizada, centrada en un número identificado de alumnos.

Análisis exploratorio de las variables autodirección y grado escolar.

Se recurrió a estadísticas descriptivas que permitieran el análisis de las variables Autodirección en el aprendizaje (y) y grado cursado (x_2), con la finalidad de comprobar si los alumnos que obtienen mejores niveles en autodirección son los alumnos con mayor años de estudio. Para determinar si el grado que cursa el estudiante influye en los puntajes por componente se obtuvo el análisis de varianza de una vía. Los datos obtenidos permiten además identificar áreas de oportunidad en desarrollo de métodos de enseñanza centrados en el aprendizaje autodirigido.

Los resultados comparativos del grado estudiado por los alumnos para el componente 1. Planeación, selección y ejecución de estrategias, no apoya una tendencia específica respecto a si los alumnos que obtienen mejores niveles en el componente pertenecen a grados altos de estudio; sin embargo permite identificar que es en tercer grado donde se percibe un porcentaje más alto de necesidad de trabajo al respecto. Según Cázares (2009) los adultos que denotan dominancia en este componente muestran conductas inteligentes con el propósito de racionalizar la selección de alternativas para el futuro, identificando metas y objetivos así como los mejores medios para alcanzarlos.

En cuanto a la comparación del grado de los estudiantes para el componente 2. Uso de la experiencia y conciencia crítica, en la resolución de problemas cotidianos, valorando la experiencia propia y la de los demás (Cázares, 2009), se destaca la concentración de porcentajes en los cuatro grados en el nivel bajo, seguido del nivel insuficiente. Se observan puntajes bajos en los niveles óptimo, muy bueno y moderado para los 4 grados.

Al respecto Lozano & Mercado (2009) mencionan que los docente en formación, estudiantes de cuarto año, tienden a fijarse más en la acción y resultado que en los procesos que la hicieron o no posible, anteponiendo el qué y cómo hacer en detrimento del por qué y para qué hacerlo. Asimismo Mercado ha documentado desde 2007 el papel del maestro formador - asesor, sobre la dificultad para ayudar a reflexionar y analizar la práctica docente. Hace una

distinción entre conceptualizar a la práctica como objeto de observación que posiciona al alumno normalista como observador analista y considerar la práctica como objeto de realización, que ubica al maestro en formación en el protagonismo, en la puesta en marcha competencias docentes situadas en contextos y escenarios específicos; desde este paradigma se dice sobre la práctica docente “su función es la de proveer...experiencias de ‘primera mano’ en las que el estudiante valore lo puesto en juego en la acción directa con sus alumnos” (Lozano y Mercado, 2009, p.30).

Se observa un mayor porcentaje de alumnos que en el componente 3. Potencial interno, relacionado con “deseo, motivación e interés de sobresalir con sus acciones” (Cázares, 2009, p.2) dentro del nivel muy bueno, a excepción de segundo grado cuya frecuencia más alta sobresale en el nivel óptimo.

Se identifica también que los porcentajes más altos, de primer a tercer año, sí muestran una diferencia respecto a los porcentajes bajos ubicados en niveles también más bajos. La gráfica muestra que es el componente donde se observa mayor nivel de autodirección. Este resultado se percibe como un punto positivo, dado que se considera a este tercer componente como determinante en el desarrollo de la autodirección, al respecto Cázares (2009) menciona que el potencial interno “se basa en el desarrollo de la personalidad del individuo; así, una persona con orientación hacia un *locus de control interno* (motivado intrínsecamente), con un autoestima elevada, auto regulado en sus esfuerzos, entre otros, tendrá la posibilidad de desarrollar un perfil más balanceado respecto a la totalidad de los componentes de la autodirección” (p.1).

La distribución de los resultados en el componente 4. Interdependencia y valor social arroja el porcentaje más alto de alumnos ubicados en el nivel insuficiente en los 4 grados, revela que es un elemento a trabajarse en los cuatro grados. Es prioritario favorecer la capacidad para iniciar y participar en procesos de interacción social con los otros para lograr sus proyectos; en este sentido el trabajo basado en una comunicación asertiva y respetuosa es fundamental en la atención de alumnos de educación básica, función primordial de los docentes de educación especial; especialmente en los normalistas de tercer grado.

Análisis de asociación de las variables autodirección y grado escolar.

Para determinar numéricamente si el grado escolar influye en los puntajes obtenidos en cada componente se obtuvo el análisis de varianza de una vía, al respecto se obtuvo que no existe evidencia para considerar que los estudiantes de los últimos grados obtienen niveles altos en cada componente. Dado que el nivel de probabilidad resultó ser superior que un nivel de significancia de 0.05, para cada componente; es decir los valores de la variable aprendizaje autodirigido (por componente y global) se comportan de manera similar estadísticamente en relación a los valores del grado cursado.

Para medir estadísticamente el grado de correlación se utilizaron el Coeficiente de Pearson y el Coeficiente de Spearman. Se observa que no hay relaciones fuertes estadísticamente hablando para considerarlas significativas, aún cuando hay datos cercanos (ver -40,-47) a correlaciones medias negativas (-.50), que pudieran expresar alguna posibilidad de relación; por ejemplo que a mayor puntaje óptimo en el componente uno del CIPA+, menor desempeño académico, sin embargo esta posibilidad no es lo suficientemente fuerte.

Se concluye que el análisis descriptivo y de asociación de los datos obtenidos permite rechazar la hipótesis de trabajo:

- Hi. A mayor nivel en la disposición hacia el aprendizaje autodirigido, mejor desempeño escolar y mayor grado de estudio cursado.

Conclusiones

La bibliografía respecto a la disposición hacia el aprendizaje en los adultos y aprendizaje autodirigido no es consensuada, sin embargo, la misma diversidad encontrada en la literatura representa brechas, dudas, vacíos que generan investigación por el tema.

El aprendizaje autodirigido representa una perspectiva de estudio más integral hacia el proceso de aprendizaje de los adultos, se reconoce tanto factores cognitivos como planeación y metacognición; elementos emocionales como

motivación intrínseca, deseo personal, interés por sobresalir; habilidades sociales y de comunicación como el trabajo colaborativo, la valoración hacia las aportaciones personales y las de los demás. Este enfoque integral de estudio u holístico como le considera Knowles (1998; 2001), necesita a su vez concretar formas de desarrollo de la autodirección igualmente más completas. En este sentido, se compartió a la plantilla de docentes los resultados obtenidos, de manera coyuntural a la puesta en marcha en la Licenciatura de una propuesta de planeación didáctica basada en competencias con el fin de facilitar la construcción de significados en colectivo, que busca posicionar tanto a estudiantes normalistas como a docentes en generadores de qué y cómo aprender, es decir, generadores de conocimientos y estrategias de construcción de los mismos, a través de estrategias como estudio de caso, aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje orientado por proyectos.

Los resultados obtenidos en los porcentajes promedio obtenidos en los cinco niveles de autodirección general, indican que el 60% de la población estudiada se ubica en niveles inferiores al moderado, evidenciando así que requieren trabajar conscientemente el “proceso mediante el cual un aprendiz asume la responsabilidad primaria para planear, implementar y evaluar su propio proceso de aprendizaje y un agente o recurso, en este caso un profesor o tutor, facilita el proceso” (Cross, 1981 citado por Cázares, 2002, p.21).

Dichos resultados enmarcados en las demandas que actualmente la sociedad del conocimiento exige de los docentes, representan un foco rojo que lleva a cuestionar e indagar sobre los ambientes de aprendizaje que impactan en la autodirección del aprendizaje de los alumnos, ¿cuál es la posición epistemológica que subyace en la no correlación entre aprendizaje autodirigido y desempeño académico?, es decir, ¿qué interesa a los docentes de la BENV, que aprendan los futuros docentes? ¿Qué se está promoviendo? ¿Qué se evalúa? En la formación docente urge sobrepasar al refuerzo de las altas calificaciones según las respuestas “correctas”. El perfil de egreso en el Plan 2004 clarifica los rasgos deseables, sin embargo no existe una articulación clara entre estos y el qué se enseña o qué se evalúa desde cada asignatura o línea de formación.

En este proceso de búsqueda y resignificación desde el colectivo docente sobre su tarea de formador de formadores, se elaboró por parte del Equipo técnico de la Licenciatura en Educación Especial un Análisis de la aplicación del Plan de Estudios 2004, consideraciones para la propuesta curricular (Santiago, Morales, Reynaud, Méndez, Benítez, & Mota, 2013), a partir de las actualizaciones y modificaciones elaboradas por la plantilla docente a los cursos impartidos; y se explicita como necesidades de formación inicial en la Licenciatura de Educación Especial, en el marco de la Reforma Curricular de la Educación Básica (2013) y las Orientaciones de los Servicios de Educación Especial en el Estado de Veracruz (2012):

El enfoque de trabajo que se concreta en actividades sugeridas en el Plan 2004, limita la autonomía del alumno para buscar otras fuentes actuales que den sentido a las finalidades educativas en un centro escolar determinado.

...El enfoque inclusivo, desde el marco conceptual, legal y normativo deberá permear en la nueva reforma curricular de la licenciatura.

Se visualiza como reto el desarrollo de proyectos que vinculen el trabajo explícito desde diferentes asignaturas y en comunicación con servicios de educación básica; lo que las *nuevas* intencionalidades educativas plasmadas en los nuevos planes y programas deberán promover también *nuevas* formas de trabajo colegiado entre formadores de docentes.

...Es importante la formación del docente en educación especial desde la gestión institucional, que el programa enfatiza el trabajo maestro alumno, olvidando la intervención en barreras desde un enfoque más social.

...Priorizar el desarrollo de habilidades investigativas como parte de la formación inicial de los normalistas autónomos en su propio proceso de aprendizaje, implica en los formadores de docentes la creación de espacios académicos que resignifiquen habilidades como observar, clarificación de categorías y otras habilidades investigativas inherentes al quehacer reflexivo docente. (p. 33-34).

Existen investigaciones que apoyan los resultados obtenidos. Linares, A. Z. (1999) en un estudio realizado con estudiantes y profesores de enfermería, identifica a través de la aplicación de SDLRS (Self – Directed Learning Readiness Scale) que el éxito académico, entendido como cubrir todo el programa, no predice el estilo de aprendizaje o la autodirección; se encontraron diversidad en factores como edad y etnia, sin embargo éstos no se estudiaron por estar fuera del objeto de estudio. Respecto a la relación edad- aprendizaje autodirigido se encontró que los alumnos mayores obtuvieron estadísticamente puntajes más altos en la SDLRS y los más jóvenes obtuvieron promedios más bajos. Estos

resultados apoyan la idea de identificar los factores contextuales, situacionales como grupo social, nivel cultural – económico que impactan en el aprendizaje autodirigido de los sujetos. Implicaciones contextuales que deberán abrirse al diálogo para considerar, desde la política pública, en las nuevas reformas educativas que aparecen con gran fuerza en la agenda federal en el presente año.

El modelo curricular en la formación docente necesita considerar la existencia de las características propias de los adultos al aprender y que tienen que ver con autonomía, independencia y desarrollo personal; es decir, los adultos aprenden cuando se da respuesta a una necesidad o interés personal, vale la pena capitalizar los altos porcentajes obtenidos en el componente 3. Potencial interno como elemento determinante para el desarrollo de la autorregulación.

Estos indicios epistemológicos necesitan concretarse en experiencias de aprendizaje diseñadas, que transformen la pericia técnica desde un contexto específico de significados, en prácticas analizadas, socializadas que permitan a los futuros docentes asumirse en un papel protagónico, de valoración de la propia docencia como espacio de construcción de una realidad que se resignifica con su propia intervención en lo individual y en lo colectivo a través del trabajo crítico con los diferentes actores educativos, para lograr lo que Cross (2005) denomina modelo colaborativo e igualitario.

Referencias

- Aceves, N. (2008). *Medición del perfil autodirigido de jóvenes que pertenecen a la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 13 de septiembre de 2009 del sitio Web del Instituto Tecnológico de Monterrey: http://www.itesm.mx/va/dide2/enc_innov/3er08/memorias/pdfs/nancy_aceves_01.pdf
- Aceves, N., Leal Garza M. y Pérez G. (2009, septiembre). *Efecto de las estrategias didácticas sobre el nivel de autodirección en el aprendizaje en alumnos de Ingeniería*. Documento presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1716-F.pdf

- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1993). *El Aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación* (J.V. Rubio, Trad.). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1991)
- Candy, P. (2004). *Linking thinking: self-directed learning in the digital age*. [Electronic version]. Department of Education. Science and Training. Australian Government. Sidney. Australia. Recuperado en marzo de 2010 en: <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/5CBAC2EE-D568-4829-8332-0739057BBE1B/2205/report.pdf>
- Cázares, Y. (2002). Aprendizaje autodirigido en adultos. Un modelo para su desarrollo. México: Trillas
- Cázares, Y. (2009). La autodirección, la persona autodirigido y sus componentes: definiciones conceptuales. *El tintero. Publicación electrónica sobre temas de educación a distancia* (9)38. Universidad Virtual. Tecnológico de Monterrey. México.
- Cázares, Y. (2010). Autodirección/Autogestión en América. Recuperado el 5 de febrero de 2010 en: <http://www.autodireccion.com/spanish/index.htm>
- Cázares, Y. & Acevez, N. (2007). ¿Qué es CIPA? Cuestionario de Indagación del Perfil Autodirigido (CIPA)+ Recuperado el 28 de agosto del 2009, de <http://www.cipa.com.mx/QueEs.html>
- Cross, K.P. (2005). *What do we know about students' learning and how do we know it?*. Documento presentado en National Conference on Higher Education AAHE, Atlanta Georgia, (trabajo original publicado en 1998).
- Gallego, J.L. & Rodríguez A. (2007). *Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial* [Versión electrónica], REICE Revista electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5 (3), 102-117. Recuperado el 20 de enero de 2010, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art12.pdf>.
- Hernández, S.R., Fernández, C. C. y Baptista L. P. (1991). *Metodología de la Investigación*. (2ª. Ed).México: McGraw Hill.

- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R.A.(2001) *Andragogía. El aprendizaje de los adultos* (M. A. Izquierdo, Trad.).México: Oxford University Press. (Trabajo original publicado en inglés en 1998)
- Linares, A. (1999). Learning styles of students and faculty in selected health care professions. [Versión electrónica] *Journal of Nursing Education*; 38, (9), 407-414.
- Longworth. N. (1999). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. España: Paidós.
- Lozano, I. & Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la Práctica Docente. Orientaciones para elaborar el Documento Recepcional*. México: SEINAR
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid: Pearson/ Prentice Hall.
- Peña, D y Romo, J. (1997). *Introducción a la estadística para las ciencias sociales*. México: Mc-Graw Hill.
- Santiago, N., Morales, B., Reynaud, M., Méndez, L., Benítez, P., & Mota, M. (2013). *Análisis de la aplicación del Plan de Estudios 2004. Consideraciones para el nuevo plan de estudios*. Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Equipo técnico de la Licenciatura en Educación Especial. Xalapa: No publicado.
- Schön. D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- SEP (2004). *Plan de estudios 2004 Licenciatura en Educación Especial*. México D.F.: Autor.
- SEP (2007a). *Lineamientos para la organización del trabajo académico de séptimo y octavo semestres* México D.F.: Autor.
- SEP (2007b). *Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas*. México D.F.: Autor.
- SEP (2013). *Subsecretaría de Educación Básica*. Recuperado el 5 de febrero de 2013, de <http://www.básica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>
- SEP/SEV/DEE. (2012). *Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial en el estado de Veracruz*. Secretaría de

educación de Veracruz, Educación Especial, Xalapa. Recuperado en Noviembre del 2012 en http://www.ceese.edu.mx/ORIENTACIONES_GENERALES_VER.pdf
Senado de la República (20 de Diciembre de 2012). *Dictamen en materia de educación*. Recuperado el 2 de Abril de 2013, de <http://educacionadebate.org/wp-content/uploads/2012/12/117580336-DICTAMEN-EN-MATERIA-DE-EDUCACION.pdf>
Smith, M. K. (1992). Malcom Knowles, informal adult education, self direction and andragogy. *Encyclopedia of informal education*. Recuperado el 3 de febrero del 2010, de www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm.

CAPÍTULO 9 EL TRABAJO DE ASESORÍA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL, ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL NORMALISTA”

COUNSELING WORK IN THE BACHELOR OF SPECIAL EDUCATION, TEACHING TRAINING ANALYSIS

**Lucía del Rosario Méndez Salazar
Berenice Morales González
Liliana Aide Galicia Alarcón**
*Benemérita Escuela Normal Veracruzana
“Enrique C. Rébsamen”*

Resumen

Este documento presenta los resultados de una investigación realizada en la Licenciatura de Educación Especial, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” por un equipo de investigadoras, con la finalidad de hacer una reflexión sobre la formación inicial de los futuros docentes concretamente durante la experiencia vivida en cuarto grado, analizando el papel que tienen las figuras del maestro tutor, maestro asesor y maestro adjunto; dicha investigación parte de un análisis histórico del normalista en nuestro país, para conocer los cambios curriculares a lo largo del tiempo y finalmente analizar el plan de estudios actual en la licenciatura de Educación Especial. Esta investigación tiene un carácter descriptivo al brindar un panorama preciso de cuál ha sido hasta este momento la situación de la formación inicial del licenciado en Educación Especial y a la vez comparativo o correlacional al presentar los resultados obtenidos entre la aplicación de encuestas y el análisis de los lineamientos para la organización del trabajo académico de séptimo y octavo semestres. Finalmente esta investigación tiene el propósito de brindar algunas sugerencias en la formación inicial del maestro de Educación Especial en un momento de reforma educativa en las escuelas normales.

Palabras claves: Perfil docente, necesidades de formación, competencias docentes.

Abstract

This investigation presents the results of a research conducted in the Bachelor of Special Education in school Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" by a team of researchers in order to reflect about the initial training of future teachers, specifically during the fourth grade experience, analyzing the role that teacher figures guardian, teacher counselor and assistant teacher; such research part historical analysis of the normal school in our country, for curricular changes over time and finally analyze the current curriculum in the degree of special education. This research is descriptive to provide an accurate picture of what has been until now the situation of initial training degree in special education and it's comparative at the time to present the results obtained from the use of surveys and analysis of the guidelines for the organization of academic work of seventh and eighth semesters. Finally, this research is intended to provide some suggestions in the initial training of special education teacher at a time of reform in teacher education.

Keywords: Profile teacher, training needs, teaching skills.

Los inicios de la investigación

El presente trabajo es una síntesis de la investigación realizada en el año 2011 mediante la aplicación de encuestas se obtuvo el punto de vista de los involucrados en la experiencia de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo: maestro tutor, maestro asesor y maestro adjunto con la finalidad de analizar las condiciones en que se presenta esta experiencia del último año de formación inicial del normalista, retomar la importancia que tiene para la formación del licenciado en Educación Especial y brindar algunas consideraciones ante reforma que se está viviendo en Educación Normal, específicamente en la licenciatura de Educación Especial.

Según Giugni (1973, citado en Zabalza), el rol formativo de la escuela de cara a las transformaciones es ayudar a los jóvenes a realizarse como personas y a estar preparados para asumir las responsabilidades dentro de su comunidad como ciudadanos. Es por ello que, la escuela debe proveer modelos de formación no de un modo exclusivamente intelectual, asimilador y reproductor, sino de desarrollo de las dimensiones humanas.

Robles (2012) menciona que, en México las reformas educativas de los últimos años intentan responder a las exigencias de las sociedades del

conocimiento, así, el escenario educativo nacional se ha visto dominado por un nuevo discurso y nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. En este marco, la formación docente en nuestro país ha cambiado de manera acelerada desde su concepción hasta sus prácticas, cambios que responden a la complejidad de las sociedades actuales.

Para este estudio se realizó una revisión histórica de cuáles han sido las posturas teóricas, los modelos de formación y los planes de estudio que se han ejecutado en las Escuelas Normales para conocer los orígenes de esta licenciatura, realizando una revisión del plan de estudios 1985, la propuesta de transición 2000 elaborada y aplicada en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) "Enrique C. Rébsamen" (BENV, 2000) y el actual plan de estudios 2004 (SEP, 2004a), analizando con mayor detenimiento el área de trabajo docente como el punto clave de desarrollo de las competencias didácticas de todo maestro, concretamente la experiencia de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo vivida en el último año de formación inicial del normalista.

En el plan de estudios 1985 se priorizaba el carácter científico de la formación del nuevo educador, creando condiciones curriculares que le daban la oportunidad de familiarizarse con los principios de la psicología evolutiva y educativa con la finalidad de reconocer los aspectos psicológicos del aprendizaje en Educación Especial. En este plan de estudios la psicología se convertía en un conocimiento base para comprender el desarrollo infantil así como la investigación pedagógica.

Según lo cita Ávila (2010) en esta propuesta curricular se plantea la necesidad de formar estudiantes con una visión científica en el campo de la educación, actualizar a los profesores bajo enfoques críticos, objetivos, de análisis, con la finalidad de transformar prácticas docentes "tradicionales" por prácticas docentes "alternativas", y formar un docente investigador que reflexione sobre su propia práctica.

Debido a que este plan de estudios fue diseñado en 1985 antes de la reorientación de los Servicios de Educación Especial, provocó que los egresados

de las escuelas normales desconocieran los procesos de Integración Educativa y debieran participar en procesos de actualización. Ante esta situación las escuelas formadoras se dieron a la tarea de realizar cambios o adecuaciones a los programas de estudio, ya que como lo cita Díaz (2010), un docente se enfrenta a la amplia tarea de formar simultáneamente competencias ciudadanas, de comunicación, de relación interpersonal ante el reto de las reformas educativas.

Específicamente en la BENV a partir de 1995, se inicia un trabajo orientado a formar un *especialista* que entienda la nueva concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), comprenda las tendencias de la integración educativa y conozca las formas de realizar adecuaciones de acceso y curriculares para poder mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales en el aula regular.

La propuesta 2000 identifica la imagen y el papel del profesor como un profesional que adopta una perspectiva investigadora para su mejora paulatina. Reconstruir la experiencia de la práctica docente con el objetivo de captar sus facetas problemáticas o aspectos positivos, confrontarlas y reconstruir a través de ese proceso, qué y cómo se podrían hacer de otro modo más deseable y legítimo; persiguiendo esta finalidad el acompañamiento al practicante era necesario llevarse por su mismo asesor académico, el cual durante las sesiones de análisis en la escuela normal generara reflexiones acerca de este proceso (BENV, 2000).

En junio de 2004, se presentó formalmente el Plan de Estudios 2004 de la licenciatura en Educación Especial, en donde se especifica la forma de trabajo de los ocho semestres que dura la formación inicial del Licenciado en Educación Especial. Las asignaturas que conforman el mapa curricular se definieron a partir de los rasgos deseables del perfil de egreso de un profesional de nivel superior, que se dedicará a la docencia en Educación Especial y que trabajará con niños y adolescentes que presentan NEE, con o sin discapacidad, y cursan la educación básica en los servicios de Educación Especial o en las escuelas de educación regular. Asimismo, se tomaron en cuenta las necesidades formativas que la educación en general, y la Educación Especial, en particular, le plantearán al futuro docente en la práctica profesional. El mapa curricular considera tres áreas

de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben trabajarse en estrecha interrelación (SEP, 2004a, pp.69-70):

a) Actividades Principalmente Escolarizadas. El área está formada por 36 cursos, de duración semestral, distribuidos a lo largo de los primeros seis semestres. La intensidad del trabajo semanal de cada asignatura varía de cuatro a seis horas semanales repartidas en varias sesiones. Las actividades planteadas por los cursos se realizan en la Escuela Normal.

b) Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar. Está formada por seis cursos, que se desarrollan del primero al sexto semestres, con una intensidad de seis horas semanales cada uno. Mediante la observación y la práctica docente, y con la orientación de los maestros de las escuelas normales, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de Educación Especial y de las escuelas de educación básica regular. Las actividades combinan la realización de las jornadas o estancias de práctica docente en los servicios escolarizados de Educación Especial y en los planteles de preescolar, primaria o secundaria que cuenten con el servicio de Educación Especial, con la preparación de las mismas y el análisis de las experiencias obtenidas, actividades que se llevan a cabo en la Escuela Normal.

c) Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo. El área comprende dos periodos de trabajo docente en un servicio de Educación Especial, los cuales se realizan en los últimos dos semestres de la licenciatura. En estos periodos los estudiantes serán corresponsables de la atención de los alumnos que presenten NEE, preferentemente con la discapacidad correspondiente al área de atención que cursan; en uno o más grupos de un servicio escolarizado de Educación Especial o de un servicio de apoyo a un plantel, en alguno de los niveles de educación básica que cuenten con niños y adolescentes integrados. En el desarrollo de esta actividad contarán con la tutoría continua de el o los profesores de apoyo o de los titulares de los grupos –según sea el caso–, responsables de Educación Especial. Dichos profesores en servicio serán seleccionados por la Escuela Normal, considerando su capacidad y disposición, y conforme a un perfil preestablecido. De esta forma los dos últimos semestres de la formación inicial del normalista estarán dedicados a que realicen tres actividades fundamentales: el trabajo docente en servicios de Educación Especial, analizar y reflexionar sobre su desempeño con los alumnos que presentan NEE, así como sus experiencias en los servicios de Educación Especial y por último elaborar su documento recepcional.

En este sentido el término asesoría, como lo plantea Mercado (2007) en su estudio *Formar para la docencia*, implica un acompañamiento, aprendizaje compartido, entendimiento, empatía, construcción de conocimiento y crítica, se hablaría de un proceso formativo que conduce a descentrar al sujeto y lo coloca ante la posibilidad de participar contribuyendo a su desarrollo intelectual, moral y profesional al crear espacios de reflexión que permitan la interpretación y comprensión de sus necesidades como maestro en formación tal y como lo señala Perrenoud (2004) "*Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia es una forma de caracterizar la experiencia de los profesores, porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad*" (p.4) mediante estos espacios es que el asesor puede guiar y ayudar al futuro docente a ir creciendo en la experiencia del quehacer docente.

El plan 2004 propone esta dinámica de trabajo como una oportunidad para poner en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han adquirido o desarrollado a lo largo de su formación profesional, valorar críticamente sus logros y deficiencias, elaborar estrategias para el mejoramiento continuo de su desempeño y, finalmente, fortalecer sus competencias profesionales; por otro lado, se identifican los siguientes cambios:

1. Un cambio en la visión del licenciado en Educación Especial, de especialista a profesional de la educación.
2. Se omite la formación explícita en cuanto a las áreas de investigación educativa y psicología en cuanto a procesos de aprendizaje que den sentido y fundamenten toda propuesta didáctica.

Uno de los elementos de la formación del futuro docente, es su carácter permanente, pues el hecho de egresar no faculta para dar inicio a una responsabilidad profesional cuyo objeto de trabajo está en constante transformación generando nuevos retos y nuevas responsabilidades al maestro a lo largo de su trayectoria profesional. "El profesor, como profesional del *curriculum* exige un repertorio de competencias que van más allá de una mera actitud positiva hacia el trabajo colectivo y los cambios; implica modelos de formación inicial y permanente de profesores"(Zabalza, 2000, p. XIX).

Se hace necesario conocer si la dinámica que se plantea para el último grado de formación inicial del normalista en el Plan de Estudios 2004 producto de una consulta nacional, se lleva a cabo en situaciones idóneas y de qué manera contribuyen cada uno de los actores al logro de los rasgos del perfil de egreso deseados en el futuro licenciado; así mismo es necesario conocer algunos aspectos como es la relación interinstitucional que se establece, el tipo de trabajo académico que se desarrolla entre los docentes de las distintas escuelas.

Metodología de investigación

Este estudio tiene un carácter descriptivo, ya que según Huffman (1995), estos estudios tienen como objetivo principal obtener un panorama más preciso de la magnitud del problema o situación a estudiar y a la vez derivan elementos de juicio acerca del hecho estudiado, en este caso la formación de licenciado en Educación Especial, en particular durante el cuarto grado de su formación inicial. A la vez es un estudio comparativo ya que pretende presentar los resultados obtenidos entre los planteamientos que contienen los “*Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres*” (SEP,2004b) las opiniones de las encuestas realizadas a maestros asesores, maestros tutores y maestros adjuntos como actores de este proceso de formación; haciendo uso de la descripción analítica desde la perspectiva interpretativa (Díaz & Badano, 2010), cuyos ejes y sub-ejes de análisis permitieron elaborar significaciones en torno al trabajo de asesoría.

Esta investigación sirve como un marco de referencia para tratar de comprender de qué manera afrontan las escuelas normales la exigencia del último año de formación docente y la organización que el mismo supone. Durante este estudio se analiza el papel que tiene en la formación del maestro adjunto, el tutor del servicio de práctica y el asesor académico de la Escuela Normal como figura que orienta el proceso final de la formación inicial del licenciado en Educación Especial.

El objetivo principal del estudio fue conocer mediante la aplicación de encuestas el punto de vista de los involucrados en la experiencia de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo: maestro tutor, maestro asesor y maestro adjunto, con la finalidad de analizar las condiciones en que se está presentando esta experiencia, retomar la importancia que tiene para la formación del licenciado en Educación Especial y brindar algunas consideraciones ante la próxima reforma en Educación Normal.

Para la realización de este estudio se empleó como técnica de investigación la encuesta, con el objetivo de conseguir datos de carácter cuantitativo y cualitativo sobre la realidad vivida por los maestros asesores, tutores y adjuntos en la experiencia de práctica intensiva.

La encuesta según Cea D'Áncora (1999), es la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información de una muestra amplia de sujetos. La muestra debe de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario diseñado para este motivo. Durante este estudio se llevó a cabo la aplicación a una muestra, la cual se define según Méndez Álvarez (2001), como una parte del universo, la cual debe tener las mismas características del universo en su totalidad ya que es representativa de este, para este estudio la muestra estuvo constituida por:

Maestro asesor, es el docente de la Escuela Normal que con experiencia en asignaturas de acercamiento a la práctica, funge como guía del cuarto grado de formación inicial, coordinando principalmente dos actividades: el trabajo docente, es decir los períodos de práctica en el Servicio de Educación Especial y el taller de análisis de trabajo docente y propuestas didácticas (SEP, 2004c) donde guía al maestro adjunto al diseño de propuestas de trabajo que den respuesta a las NEE de los niños atendidos y a la conformación de su documento recepcional. Para este estudio se entrevistaron 10 maestros, es decir la totalidad de la academia de grado.

Maestro tutor, es un docente en servicio, quien con su experiencia y reconocimiento por parte de las autoridades educativas, funge como guía del

maestro adjunto durante las jornadas de trabajo en los períodos de trabajo docente, supervisando, sugiriendo y avalando las propuestas didácticas que el maestro adjunto aplica en los Servicios de Educación Especial. En el caso de la BENV se ocupan tres tipos de servicios: Centros de Atención Psicopedagógica Edad Preescolar (CAPEP), Unidades de Servicio y Apoyo para la Educación Regular USAER y Centros de Atención Múltiple CAM; en este caso se llevó a cabo la aplicación de 37 docentes tutores de USAER, 14 maestros tutores de CAM y 7 docentes tutores de CAPEP, en total se entrevistaron 59 maestros, de un total de 71 tutores con los que se cuenta este ciclo escolar.

Maestro adjunto, es el estudiante normalista del cuarto grado de la licenciatura quien realiza la práctica en condiciones reales de trabajo en Servicios de Educación Especial por períodos prolongados, aplicando propuestas didácticas que den respuesta a las NEE de los niños atendidos y elabora con la ayuda de su maestro asesor su documento recepcional. En este caso se llevó a cabo la aplicación de encuestas a 39 maestros adjuntos egresados de la BENV el ciclo escolar 2008 – 2009, de un total de 71 egresados ese año escolar.

Para la realización de estas encuestas se diseñaron tres instrumentos diferentes tomando en cuenta el documento “*Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres*” (SEP,2004b) así como las responsabilidades, las funciones y las condiciones bajo las cuáles cada persona desempeña su papel; las encuestas se constituyen de preguntas estructuradas en su mayoría, en el caso de la encuesta dirigida a maestros tutores se conformó por 15 preguntas de respuesta estructurada y una pregunta de respuesta no estructurada.

Para los maestros adjuntos se diseñó una encuesta constituida por 25 preguntas de respuesta estructurada y 2 preguntas de respuesta no estructurada. Para los maestros asesores se construyó una encuesta con 26 preguntas de respuesta estructurada, 3 preguntas de respuesta no estructurada y un cuadro de opinión de doble entrada.

Es importante mencionar que en cada una de las encuestas aplicadas en la parte de preguntas con respuesta estructura existía una parte para observaciones,

de tal forma, que las encuestas puedan interpretarse con mayor flexibilidad y tomando en cuenta los puntos de vista de los involucrados en esta experiencia. A las preguntas con respuesta estructurada se les asignó una escala de valores con tres ítems: 1 correspondía a cuando lo preguntado nunca se presentaba, 2 cuando se presentaba por lo menos la mitad de las veces y 3 cuando se presentaba siempre.

Tabla 1.

Ejes de análisis de las condiciones del trabajo de asesoría

	Relaciones interpersonales y de comunicación entre los distintos actores	Condiciones institucionales en las que se desarrolla el trabajo	Competencias didácticas de los maestros adjuntos desarrolladas durante el trabajo de cuarto grado	Obligaciones del maestro tutor	Obligaciones del maestro asesor
Ejes					
Sub- ejes	<p>1.- Establecimiento de un clima de respeto y confianza</p> <p>2.- Oportunidad de establecer relación maestro adjunto – niños</p> <p>3. Comunicación maestro adjunto – padres de familia.</p> <p>4.- Adecuada relación maestro adjunto – SEE.</p> <p>5.- Relación y colaboración de apoyo maestro tutor-adjunto.</p> <p>6.- Trabajo conjunto SEE y BENV</p> <p>7.- Relación colaboración y apoyo directivos Escuela Normal y equipo de asesoras.</p> <p>8.- Papel del co-asesor.</p>	<p>1.- Condiciones de trabajo favorables para el intercambio de experiencias.</p> <p>2.-Medios suficientes y adecuados para el trabajo de análisis.</p> <p>3.- Facilidades brindadas al asesor académico para desempeñar su labor.</p> <p>4.- Facilidades brindadas al maestro tutor para desempeñar su labor.</p> <p>5.- Capacidad de planeación de las actividades en el SEE.</p> <p>6.- Participación en todas las actividades de un maestro en servicio.</p>	<p>1.- Organización de actividades en cuanto a planes generales y planeaciones didácticas.</p> <p>2.- Capacidad para diseñar propuestas didácticas.</p> <p>3.- Conocimiento de los enfoques de planes de estudio de educación básica.</p> <p>4.- Selección de materiales adecuados a las NEE.</p> <p>5.- Sistematización de la información y redacción del documental.</p>	<p>1.- Orientación, observación y acompañamiento al maestro adjunto.</p> <p>2.- Acordar con el maestro adjunto los contenidos a abordar.</p> <p>3.- Brindar recomendaciones oportunas.</p> <p>4.- Registro del progreso del maestro adjunto.</p> <p>5.- Establecer comunicación con el asesor.</p>	<p>1.- Capacidad de organización de las sesiones de taller de análisis.</p> <p>2.-Acompañamiento a los maestros adjuntos en los SEE.</p> <p>3.- Orientación a los maestros tutores.</p> <p>4.- Orientación y toma de acuerdos con los co-asesores.</p>

Nota: Los ejes de análisis de esta tabla son 5 y el número de sub-ejes son diferentes en cada caso y estos permitieron organizar la información recabada con las encuestas.

Una vez aplicadas las encuestas (ver apéndice A), se establecieron ciertos ejes de análisis que permitieron organizar la información en rubros y conocer la realidad vivida en cada uno de estos aspectos, mismos que se presentan en la tabla 1.

Los datos obtenidos de estas encuestas fueron analizados desde una perspectiva interpretativa que permitió identificar los ejes y sub-ejes de análisis que respondieron a la particularidad contextual, estos datos ya clasificados se relacionaron con lo planteado en las orientaciones establecidas en los *“Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres”* (SEP, 2004), construyendo algunas significaciones en relación a la estructura planteada en los ejes. Para facilitar el análisis se elaboraron histogramas a partir de las respuestas a los cuestionamientos cerrados de los instrumentos empleados y de esta forma se representaron las frecuencias obtenidas (Ver apéndice B).

Resultados obtenidos de las encuestas

Al llevar cabo este estudio mediante la aplicación de las encuestas a los involucrados en la experiencia de trabajo docente durante el cuarto grado de la formación inicial de los Licenciados en Educación Especial, se obtuvieron amplios datos, en este texto se presenta lo más significativo y relevante de los resultados obtenidos:

En cuanto al eje que corresponde a las relaciones interpersonales y de comunicación entre los distintos actores, la gran mayoría logró establecer un trabajo con una adecuada comunicación y en la que se pudo constituir un trabajo de equipo, esta situación es fundamental para el logro de un trabajo colaborativo como se propone en el ámbito de la integración educativa, dicha experiencia le permite al adjunto trabajar con libertad y sintiéndose parte del equipo de los servicios de Educación Especial, el ambiente que se vive en las escuelas de práctica determinará la vivencia de las actividades de un maestro de Educación

Especial en servicio ya que dependiendo de ello será más sencillo que se involucren en todas las actividades que realiza un maestro en su trabajo cotidiano.

En cuanto a la comunicación que se establece en los espacios de *Taller de Análisis de Trabajo Docente y Propuestas Didácticas* (SEP, 2004c) es fundamental que las escuelas normales busquen las condiciones institucionales gestionando un equipo de asesores con un número adecuado de maestros que les permita atender a un grupo reducido de adjuntos en dicho taller, ya que por la experiencia vivida en la BENV, la comunicación es mejor y se conoce las necesidades de los adjuntos en grupos de 6 a 8 alumnos como máximo.

El espacio de las jornadas con maestros tutores se constituye como el espacio por excelencia para conocer las inquietudes de los mismos y establecer una relación estrecha y de confianza con el maestro aseso. La elaboración del plan de tutorías propuesto por la academia de asesoras de la licenciatura permite pasar de jornadas meramente informativas a reuniones con productos elaborados con la intención de incidir en el perfil de egreso del futuro docente.

La academia de asesoras es un espacio de trabajo productivo, de compromiso, de debate académico donde la comunicación asertiva juega un papel fundamental para el logro del trabajo de equipo y la toma de acuerdos en beneficio del trabajo en este grado. La comunicación y las relaciones que esta academia ha establecido con las autoridades de la Escuela Normal han sido las adecuadas permitiendo resolver con eficiencia los problemas presentados en este grado ya sea para con las escuelas de práctica o al interior de la institución.

En el eje que se refiere a las condiciones institucionales en las que se desarrolla el trabajo, se concluye que, tanto las autoridades de las escuelas normales como de los servicios de Educación Especial brindan las facilidades para llevar cabo este trabajo adecuadamente, existen ciertas condiciones que dificultan el que tanto el asesor, como el maestro tutor puedan desempeñar todas sus obligaciones o compromisos para con el maestro adjunto adecuadamente, dichas situaciones son el exceso de actividades en las que se ven inmersos, ya sea por cursos o reuniones, dinámica que al menos en nuestro sistema educativo parece ser parte de usos y costumbres de ser maestro, lo cual afecta de manera negativa

el seguimiento y asesoría que se debe de brindar al adjunto en este año de su formación inicial.

Otro eje analizado fue el que se refiere a las competencias que desarrollan los maestros adjuntos durante este cuarto grado, los puntos de coincidencia entre los sujetos encuestados fueron: Desarrollo de la capacidad de organización de las actividades de un maestro de Educación Especial en servicio, el diseño de propuestas de trabajo en respuesta a las NEE de los alumnos y acordes a las finalidades de la educación básica, la capacidad de seleccionar adecuadamente los materiales de trabajo para los niños de sus servicios, la capacidad de sistematizar información, para lo cual juega un papel fundamental el apoyo de co-asesor y asesor debido a que los adjuntos reciben las orientaciones metodológicas necesarias para desarrollar sus planes de trabajo. Sin duda la identidad profesional y ética se ve favorecida durante este último año de trabajo debido a que el normalista tiene la oportunidad de conocer los principales problemas y necesidades que se viven en el Sistema Educativo Mexicano al estar en contacto con una entidad y comunidad escolar específica.

En la BENV la experiencia de trabajo en cuarto grado, se inicia con jornadas de trabajo inmediatamente al concluir el sexto semestre, dicho trabajo previo, ha beneficiado en opinión de los encuestados, el tener claridad en cuanto al enfoque de trabajo de la integración educativa, el familiarizarse con el nivel educativo en el que el adjunto se desempeñará y las características del servicio de Educación Especial al que se integrará en agosto.

Con la aplicación de esta encuesta se visualizó la deficiencia existente al formar al maestro de Educación Especial en cuanto a la falta de claridad de algunos conceptos en relación al proceso de Integración Educativa por parte de los normalista hacia los alumnos de los servicios de Educación Especial, lo cual dificulta el diseño de las propuestas de trabajo.

Una de las debilidades de formación detectadas gracias al acompañamiento del adjunto que se hace por parte de su asesor y tutor, fue la capacidad de establecer criterios y materiales de evaluación adecuados a las características de los niños con NEE, así como la capacidad de llevar a cabo una práctica reflexiva

sobre su acción docente esto según los encuestados debido a una falta de trabajo durante los primeros seis semestres de formación. Este practicante reflexivo, supone como lo menciona Perrenoud (2007), formar gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sea capaz de reflexionar sobre lo que quería hacer, sobre lo que realmente ha hecho, y sobre el resultado de ello; situación que los encuestados manifiestan necesario profundizar en su formación inicial.

Otra dificultad vivida por los adjuntos, existe al momento de tener que presentar la información recabada en los servicios de Educación Especial solicitada por sus asesoras, ya que existe un desfase entre lo solicitado por los asesores y lo que se trabaja en los servicios, dicha situación limita el tiempo y las posibilidades de estructurar lo solicitado para taller de análisis.

Para el logro de la competencia que se refiere a la capacidad de sistematizar la información y para poder constituir su documento recepcional, el co-asesor, figura exclusiva de la BENV, cumple según los adjuntos la función de ayudar y orientar metodológicamente, así como, proporcionar bibliografía especializada principalmente; una minoría no percibe con agrado las intervenciones del co-asesor ya que manifiestan les confundió en la elaboración de dicho documento.

En opinión de los adjuntos, en el desarrollo de todas estas competencias, fue determinante la información brindada por parte de la Escuela Normal sobre las reglas de trabajo y los lineamientos de este año escolar, ya que la provisión a tiempo de los mismos cumplen una función determinante en cuanto a la capacidad de organización de esta experiencia de trabajo.

En cuanto a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y el entorno de la escuela, se encuentra como desventaja para desarrollar este rasgo del perfil de egreso el hecho de que en la gran mayoría de los servicios de Educación Especial el trato con los padres de familia es muy difícil ya que la gran mayoría no asisten ni apoyan a los servicios en este tipo de reuniones.

De igual forma, son poco valoradas o no se realizan las actividades de fomento a la lectura ni visitas a museos, bibliotecas en los servicios de Educación

Especial, por lo que aunque el adjunto las propusiera en sus planes de trabajo no tuvieron la oportunidad de llevarlas a cabo.

En cuanto al eje de las obligaciones que tiene el maestro tutor para con los adjuntos, se encontró que la actividad de observación y ayudantía al dar inicio cada uno de los períodos de trabajo docentes, es determinante para la consolidación del perfil de egreso ya que el adjunto tiene la oportunidad de visualizar al maestro experto en diversas situaciones de trabajo.

En general las experiencias de trabajo entre adjunto y tutor se dieron en un ambiente de cordialidad, respeto, comunicación y trabajo colaborativo, durante este tiempo fue fundamental, que el tutor autorizara cada una de las actividades a realizar por parte del adjunto esto les brindaba seguridad al momento de llevar a cabo su aplicación.

Un punto de coincidencia entre las tres figuras involucradas es en cuanto a la importancia del acompañamiento de manera permanente por parte del tutor hacia al adjunto, ya que gracias a ello puede brindar sugerencias y dar seguimiento a las propuestas de trabajo previamente elaboradas.

En algunos casos no se pudo llevar a cabo esta función por las múltiples actividades en las que el tutor se veía involucrado en los servicios por parte de sus directivos, tales como el proyecto de Aptitudes Sobresalientes, lo cual orillaba al tutor a dividir la carga de trabajo con el adjunto como si se tratara de un igual, perdiendo el sentido del acompañamiento, lo cual incide directamente con la capacidad de brindar asesoría al adjunto en práctica, imposibilitando al tutor de la cultura del registro hacia el desempeño de los adjuntos y por lo tanto con la capacidad de brindar sugerencias al mismo adjunto o bien al asesor de la Escuela Normal.

Otro punto que se considera determinante es el diálogo que establecen el asesor y el tutor para la formación de los adjuntos, y producto de ello, la elaboración del plan de tutorías ya que permite tener claridad en las necesidades de formación en el adjunto. Llegando a evitarse prácticas que se presentaban en años anteriores tales como, alterar la veracidad de las evaluaciones o informes por parte del tutor al establecerse una relación con el adjunto de tal manera que, el

tutor no se sentía en la libertad para emitir sugerencias por su parte al adjunto, al elaborar el plan de tutorías se concibe a la evaluación como un proceso de mejora y de retroalimentación que permite ir consolidando cada vez el perfil de egreso planteado.

En cuanto al eje que involucra las responsabilidades del maestro asesor, en primer lugar habría que decir que el ser asesor implica un docente de la Escuela Normal dispuesto a brindar mayor tiempo que el programado en su carga horaria, ya que sin esta disposición según los encuestados no es posible que funcione el trabajo de cuarto grado.

El momento del taller de análisis es determinante para el desarrollo de los futuros maestros, ya que en él se conocen las experiencias de trabajo de los adjuntos en los servicios de Educación Especial y se logra realizar la reflexión de lo vivido en estos períodos de trabajo, así como, el diseño de los instrumentos de trabajo, en la visión de los asesores es necesario brindar mayor tiempo a esta actividad.

Dentro de los distintos tipos de atención que se brindan en el taller de análisis hacia los adjuntos, el contar con reuniones individuales con su asesor es determinante para la formación de los normalistas y la concreción del documento recepcional.

Un punto a trabajarse en las escuelas normales, es el hecho de que el acompañamiento por parte de los asesores a los adjuntos en las escuelas de práctica se ve obstaculizado por el exceso de actividades hacia el asesor en las escuelas formadoras ya sea por cursos de actualización, reuniones de academia, trabajo propio de la licenciatura; en particular en la Licenciatura de Educación Especial la distribución de los alumnos en los servicios hace que cada asesor deba recorrer el mismo número de escuelas que de alumnos lo cual dificulta su acompañamiento.

Conclusiones y recomendaciones

Según Aguerro (2003), dentro de las responsabilidades del Estado, le corresponde en primer lugar la tutela de la calidad de la educación básica y de la enseñanza secundaria, pública y privada, y en consecuencia, de la calidad de los respectivos profesores y de su formación.

Para resolverlo, la decisión habitual ha sido alargar la duración de la formación docente inicial. Pero el incremento de los años de escolaridad, que por un lado ha significado también una reestructuración de los contenidos de la formación, no ha alcanzado para replantear viejas concepciones acerca de éstos. Nos encontramos ante una nueva propuesta: una concepción de la formación precisamente como inicial, es decir como parte de una trayectoria profesional en la cual, en esta etapa, sólo se den las bases para que luego se continúe aprendiendo, esto es lo que se propone en el *Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica (SEP, 2009)*, el cual se está analizando actualmente en las escuelas normales para su ejecución en breve, este modelo propone formar un profesional de la educación básica con un *currículum* flexible, basado en el desarrollo de competencias y con la capacidad de resolver problemas de la práctica docente.

Sin embargo, no existe ningún documento de este modelo que presente con claridad el papel que jugará el maestro de Educación Especial y la manera en que será formado en la Escuela Normal, es por ello, que producto del estudio llevado a cabo en este documento y retomando la experiencia de trabajo durante el último año de formación del Licenciado en Educación Especial, se presentan algunas consideraciones que pueden dar luz a la tarea de la escuela normal: la formación de profesionales comprometidos con la educación que sean capaces de brindar una respuesta educativa adecuada ante las exigencias del sistema educativo nacional.

Tanto las concepciones clásicas de formación de profesores como las actuales, consideran que dentro de las condiciones requeridas para un buen aprendizaje docente está la de poder realizar una adecuada formación para la

práctica. Para lograr esto se propone el ambiente escolar como el más adecuado para la formación (Martin, en Aguerrondo, 2003). Esta tendencia despierta también una serie de cuestionamientos en la medida en que supone que el hacer profesional se nutre más de la práctica que del conocimiento teórico (Wideen y Grimmett, 1995).

Una propuesta intermedia entre la formación práctica tradicional y la basada en la escuela, es la que podría denominarse de inmersión en la práctica. Una serie de experiencias reconocen la necesidad de ampliar la experiencia de la práctica sin desatender la formación científica y pedagógica. Esta innovación potencia la convergencia de distintas miradas en el análisis de la práctica así como el trabajo cooperativo entre los profesores practicantes. De esta forma los centros educativos de práctica se constituyen en *modelizadores* del futuro trabajo de los alumnos (Careaga, en Aguerrondo, 2003).

Con este modelo, se considera que aprender a ejercer la docencia, es un proceso en el cual es esencial que los estudiantes normalistas sean acompañados en la formación de cuadros de pericia o trayectorias docentes, en las cuales son fundamentales: el desarrollo de una práctica contextualizada y ligada a la teoría, ya que como señala Delors (1996), la educación superior es al mismo tiempo depositaria y creadora de conocimiento, en este sentido es tarea de los formadores de formadores generar una postura reflexiva acerca de la práctica que propicie la autonomía, la responsabilidad, la ética y el análisis; es por ello que la experiencia de trabajo docente que se lleva a cabo actualmente durante el último grado de formación en la licenciatura reúne según este estudio, los elementos para formar este tipo de profesional; durante los períodos de trabajo docente y gracias a la asesoría recibida por parte del maestro tutor, el alumno tiene la oportunidad de realizar esta comparación teoría y práctica fundamental para el logro de las competencias didácticas de todo docente. Durante los períodos de taller de análisis y gracias a la asesoría recibida en la Escuela Normal, el futuro maestro tiene el tiempo para realizar con detenimiento esta reflexión de su práctica que permite irse forjando como maestro y visualizando que el ser docente requiere de un trabajo de autoanálisis y constante actualización, esto permite que

el adjunto visualice que su formación no ha concluido del todo al dejar su escuela formadora.

En la actualidad mucho se discute sobre la importancia que tiene formar competencias en los profesionales y esta forma de concebir la educación permea en las reformas curriculares actuales, por lo que es necesario trabajar en su conceptualización, como lo menciona Pavié (2011), se entienden como la capacidad del docente para responder a las exigencias individuales o sociales para responder a una tarea, cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, valores, actitudes y otros elementos sociales y comportamentales que se movilizan para actuar de manera eficaz.

Según este modelo el objetivo general de las Escuelas Normales es el de formar a nivel profesional, docentes de la Educación Básica en México, que cuenten con una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser agentes responsables de la transformación social, esto implica poner en juego una serie de competencias como, contar con bases estratégicas, teóricas y metodológicas que le permitan desarrollar estrategias de innovación educativa, esto exige un tipo de enseñanza reflexiva, en el que como docentes nos preguntemos quiénes son los alumnos que están en el grupo y qué vienen a aprender a la institución.

Según Vygostky, Leontiev y Luria (en Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, 2009), la construcción del conocimiento es fundamentalmente social y se da a partir de la actividad en contacto con otros individuos, es por ello, que en las escuela normales se debe de propiciar estas oportunidades de aprendizaje en situaciones de complejidad real en las escuelas de práctica, a esto le llamaríamos aprendizaje situado, el cual es un fundamento para general las competencias en los individuos.

Otro fundamento que se hace presente en este modelo de formación es al que se llama, cognición distribuida que según Begoña (2001), evidencia que en situaciones complejas de trabajo el compartir con otros individuos permite

visualizar distintas percepciones de los problemas, y por lo tanto la búsqueda de distintas soluciones, si se piensa en la experiencia de trabajo de la asesoría que implica el último grado, el normalista tiene la oportunidad de compartir en un trabajo colegiado, tanto en las escuelas de práctica como en su misma escuela formadora, las experiencias de trabajo a las que se ha enfrentado y de este modo encontrarles distintas soluciones. Aunado a ello en el ámbito de la integración educativa a esta forma de solucionar un problema, se le conoce como trabajo colaborativo el cual es la base del éxito de la integración de las personas con discapacidad al ámbito de la escuela regular.

Si se piensa en el profesional de la Educación Especial que demanda la población con discapacidad integrada a las escuelas regulares, se plantea una serie de características que independientemente del momento formativo ya sea inicial o en un posgrado como al parecer lo sugiere el modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica se busque desarrollar como escuelas formadoras de docentes, dichas características serían:

- Amplio conocimiento del sistema educativo nacional, sus bases, enfoques y programas.
- Conocimiento y manejo de las discapacidades
- Claridad en la determinación de las NEE y procesos de evaluación.
- Capacidad para elaborar y determinar los materiales educativos más adecuados para cada uno de los niños atendidos en los servicios.
- Gusto y actitud hacia el trabajo colaborativo.
- Cultura del registro y la sistematización de la información, entre muchas otras características que podríamos buscar en un profesional comprometido con su labor.

Después de haber realizado este estudio descriptivo y de frente a una nueva reforma en las escuelas normales se puede concluir que la experiencia de trabajo docente que se propone durante el último año de formación favorece el desarrollo de las competencias requeridas como trabajadores al servicio de la educación al lograr que el adjunto se adapte a situaciones específicas donde debe

de dar una respuesta educativa y ponga en juego los conocimientos adquiridos durante los primeros seis semestres de su formación, desarrollando conocimientos, habilidades y aptitudes, es por ello que las escuelas formadoras deben de dejar a un lado la formación técnica y convertirse en centros donde el desempeño competente lo demuestra un docente a partir de su capacidad para solucionar un problema específico ante una situación auténtica o contexto determinado.

Esta capacidad de solucionar problemas, implica otro supuesto teórico del modelo de formación en competencias, el cual es precisamente lo que se trabaja durante esta experiencia de asesoría con los normalistas, el ser un docente reflexivo, lo cual trasciende lo cognitivo e implica poner en juego sentimientos y valoraciones ético- morales como profesor, dicha acción es la base para la transformación social, ya que supone un profesional que visualice su quehacer docente como una ocasión de iniciar día con día, un ciclo de enseñanza reflexiva y donde esta acción sea una oportunidad para avanzar hacia el logro profesional formando una trayectoria docente.

Para poder hablar de formación de un maestro competente, es necesario delimitar un perfil que pueda valorar las habilidades de un profesor en los distintos escenarios del quehacer docente. Por ello las escuelas normales deben de fomentar investigación en contextos reales como es la experiencia del cuarto grado de trabajo docente, donde el normalista se enfrenta a resolver problemas específicos, donde pondrá en juego el desarrollo de habilidades del pensamiento, donde Margarita Sánchez (2002), propone la didáctica basada en procesos, que constituye un modelo de enseñanza-aprendizaje integral que se apoya fundamentalmente en la reestructuración cognitiva del sujeto, tomando como base la reformulación consciente y deliberada de los esquemas de procesamiento que resulten requeridos para lograr que la persona se libere de las barreras que le impiden pensar con claridad, y que desarrolle los modelos de procesamiento mental utilizándolos con eficacia, con efectividad, con variedad de estilos, con estrategias para aprender y resolver los problemas que confronte en cualquier ámbito en el cual tenga que desempeñarse.

Por su parte, Díaz Barriga (2003), propone el modelo “*Aprendizaje in situ*” de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo, el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia y el aprendizaje experimental en escenarios reales por medio de estrategias como: aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos, análisis de casos, método de proyectos, prácticas situadas o aprendizaje in situ en escenarios reales, aprendizaje en el servicio, trabajo en equipos cooperativos, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otras.

Ambas propuestas coinciden en la importancia de enseñar aprender a aprender para efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, movilizand o actitudes, habilidades y conocimientos, pero lo más significativo es que el docente esté informado sobre lo que significa planear con el enfoque por competencias para que lo aplique de manera eficiente, siguiendo el proceso que implica hacerlo; es donde el docente tenga como prioridad organizar su propia formación continua. Esta última acción es una de las diez competencias docentes para enseñar señaladas por Perrenoud (2004), donde señala que en la medida en que el profesor se hace consciente de que tiene que modificar voluntariamente su práctica a través de la reflexión y el análisis, estará en condiciones de autoformarse, de aprender y cambiar a partir de distintos métodos personales y colectivos generando una verdadera práctica reflexiva, De esta forma, se podrá superar una visión del estudio de la práctica educativa enfocada sólo en los aspectos operativos y comportamentales, y tener acceso a una comprensión situada de la docencia (García-Cabrero, 2008).

Sobre la discusión que existe actualmente en Educación Normal para determinar cómo formar a los profesionales de Educación Especial, pareciera haber dos caminos, uno en el que se propone un docente con una formación general y opte por la especialización como una forma de responder a las exigencias de su medio laboral o bien, un profesional que profundice en un área de su especialización desde el inicio de su formación; en la Licenciatura de

Educación Especial parecería más apropiado un profesional con una formación inicial general de la Educación Especial que opte por la especialización, convencido como menciona Roe (2003) la necesidad de formarse en competencias responde a una etapa profesional avanzada y a las exigencias de la labor docente, concretamente en Educación Especial debe de ser así por varias razones:

- ✓ El campo de la Educación Especial es muy amplio y requiere de experiencia profesional para llegar a conocer sus distintas áreas y especialidades, es precisamente gracias al paso de los años o a las experiencias que se van teniendo en las escuelas de práctica cuando uno puede elegir con mayor conciencia la especialización de su agrado.
- ✓ La forma en que se lleva a cabo la contratación del personal por parte de la Secretaría de Educación al momento de egresar no coincide siempre con el área de formación que se cursó en la Escuela Normal, lo que imposibilita muchas veces la capacidad de respuesta educativa de acuerdo al rol que nos toca desempeñar en el ámbito laboral.
- ✓ Todo profesional de Educación Especial debe de conocer a profundidad la estructura, finalidades, enfoques y planes del Sistema Educativo Mexicano, dado que la Integración Educativa supone trabajar con el *currículum* de Educación Básica como un derecho que tienen todas las personas a recibir educación.
- ✓ La reforma en construcción debe explicitar y favorecer la vinculación entre la formación inicial del profesional de la Educación Básica y la oferta de posgrados para especializarse en áreas tales como la Educación Especial o la Educación Física; lo que implica un cambio en nuestro Sistema Educativo y con ello el compromiso por parte del mismo de ofertar las posibilidades de actualización a los docentes que quieran optar por dichas especialidades, además de la responsabilidad de que dentro de la Licenciatura en Educación Básica que se oferte se aborden los contenidos específicos que le permitan a todo profesional tener claridad en cualquiera de los niveles educativos de Educación Básica.

Algunos puntos a considerar en cuanto al análisis de la formación docente en el actual Plan de Estudios 2004 y que podrían enriquecer la futura propuesta de formación de licenciados en Educación Especial son:

- ✓ Es necesario que durante la licenciatura, se puedan generar proyectos que vinculen el trabajo explícito desde diferentes asignaturas y en comunicación con servicios de educación básica; para poder fortalecer formas de trabajo colegiado entre formadores de docentes.
- ✓ Los resultados de los proyectos necesitan ser difundidos como una condición que permita realizar una prospectiva acerca del diseño de programas de posgrados orientados más hacia la reflexión a partir de problemáticas y necesidades reales.
- ✓ Esta perspectiva de formación recalca el establecimiento de redes de colaboración intra e interinstitucionales en el campo de la investigación educativa y sobretodo la concreción de políticas educativas congruentes con: las prácticas de aula, centro escolar y comunidad; necesidades de formación en competencias docentes; apoyo en la creación de proyectos complejos de colaboración como espacios formativos que permitan un análisis profundo de la cultura, políticas, así como de las prácticas sociales y escolares contextualizadas en un tiempo y espacio determinado.
- ✓ Se aboga por que las escuelas normales se construyan, con su experiencia en la formación de profesores de educación básica y desarrollo en la investigación educativa en las instituciones que establezcan las políticas de profesionalización y actualización del magisterio de nuestro país, no de forma aislada ni única, pero si atendiendo las políticas y tópicos emergentes que la niñez y juventud necesitan y a su vez, a incrementar la capacidad académica de los docentes en servicio.
- ✓ Como Escuela Normal es importante formar individuos que conciban la importancia de su labor, retomando lo que maneja Coll (1997), la educación favorece el desarrollo personal en el seno de la cultura de un

grupo, haciendo participar al individuo como miembro activo y agente de creación cultural en un sinfín de actividades que globalmente llamamos educación.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, Inés, (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa, Cuadernos de Discusión*. México. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Ávila, María del Carmen, *Las prácticas docentes de los formadores de profesores*.<http://educar.jalisco.gob.mx/05/5avila.html>. (22 de enero de 2010).
- BENV (2000). *Propuesta de plan de estudios. Licenciatura en Educación Especial*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. Xalapa, Veracruz. Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Begoña, Gros (2001). Constructivismo y diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, mayo – agosto 2002. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid, España. p.225.
- Cea D’Áncora, M.A. (1999) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Coll, César, (1997), *Psicología y curriculum*, México, Editorial Paidós.
- Delors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: UNESCO
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 27 de mayo de 2011 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz Barriga, F. (22 de enero de 2010). *Diseño curricular por competencias*. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la Educación. Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1009-F.pdf

Díaz, R. & Badano, M.R. (22 de enero de 2010). *Análisis de la entrevista*.
Obtenido de:

http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/analisis_entrevistas_frases_significativas.pdf

García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el 27 de mayo de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

Huffman, Denis (19 de Julio de 1999). Problemas y perspectivas de la investigación educativa, en *La Jornada*, México D.F.

Méndez Álvarez (2001). *Metodología, diseño y desarrollo del proceso de investigación*. España. Ed. McGraw Hill.

Mercado, Eduardo. (2007), *Formar para la docencia, una aproximación al trabajo en la escuela normal*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, abril – junio 2007, pág. 487 - 512. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Perrenoud, Philippe (2004) *10 Nuevas competencias para enseñar*. Biblioteca del aula. Barcelona Ed. Graó p. 5

Perrenoud, Philippe (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona Ed. Graó p. 12

Pavié, Alex (2011), *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Docente*. Vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 67-80, Asociación Universitaria del Profesorado, España.

Robles Martina, (Diciembre 2011- Mayo 2012), *Revista Electrónica de divulgación de la Investigación*, Universidad del SABES, volumen 02, ISSN: 2007-3542, Colima, México.

- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1). Consultado el 07 de mayo de 2010.
- SEP. (Enero 1985). *Plan de estudios 1985*. Licenciatura en Educación Especial, Problemas de Aprendizaje, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (Junio 2004a). *Plan de estudios 2004*. Licenciatura en Educación Especial, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2004b). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres*. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, Licenciatura en Educación Especial, México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2004c). *Taller de Análisis y elaboración de propuestas didácticas*. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, Licenciatura en Educación Especial, México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2009). *Modelo Integral para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica, Documento de trabajo* Secretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Dirección de Desarrollo Académico. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- Wideen, Marvin F. y Grimmert, Peter P. (Eds.) 1995. *Changing Times in Teacher Education. Restructuring or Reconceptualization?* Londres: The Falmer Pres.
- Zabalza, Miguel A., (2000), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Ediciones Narcea.

Apéndice A

Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestre

Maestro adjunto: El trabajo en séptimo y octavo semestre supone poner en juego una serie de competencias para poder responder a las exigencias de un maestro en servicio. Es importante que al contestar esta encuesta consideres si contabas con las condiciones necesarias para poder desarrollar dicho trabajo al ingresar al cuarto grado y qué acciones desarrolló tu maestro tutor y tu maestro asesor que te permitieron responder a las condiciones reales del trabajo docente.

La escala de valores es: 1 =nunca, 2 por lo menos la mitad de las veces, 3 siempre.

Exigencias del trabajo docente	1	2	3	Acciones del asesor	Acciones del tutor
Pude realizar con responsabilidad y compromiso el trabajo docente que me fue asignado por la Escuela Normal durante el último año de mi formación en un servicio de educación especial.					
Me fue posible asistir al servicio de educación especial que me fue asignado.					
Pude asistir de manera puntual en cada período de trabajo docente asignado por la escuela normal.					
Tuve la oportunidad de trabajar con todos los alumnos que me fueron asignados para realizar el trabajo docente.					
A lo largo del trabajo docente realizado durante este último año de mi formación me brindaron las oportunidades para llevar a cabo mi trabajo en un clima de respeto y confianza.					
En mi servicio de práctica se dieron las condiciones para planificar con anterioridad las actividades a realizar con los alumnos, incluyendo los planes generales de trabajo para cada uno de los períodos.					
Tuve la oportunidad de presentar con anterioridad mis planeaciones al maestro tutor con la finalidad de recibir sugerencias para mejorar mi desempeño docente.					
Durante la planificación y el ejercicio de mi práctica docente me sentí con el conocimiento suficiente acerca de los propósitos, enfoques y contenidos del nivel escolar al que fui asignado.					
Diseñar las propuestas didácticas para los grados atendidos me permitió satisfacer necesidades personales como maestro, por ejemplo: reducir ansiedad, definir una orientación de trabajo que me brindara confianza, etc.					
Al diseñar las propuestas didácticas para los grados atendidos pude determinar los objetivos a lograr, lo que me permitió distribuir tiempos, diseñar actividades o materiales y organizar las actividades a realizar como maestro adjunto.					
El diseño de las propuestas didácticas para los grados atendidos me permitió tener claridad sobre mi forma de actuar como maestro en grupo al organizarme con mis alumnos, al dar inicio a las actividades, al dar una instrucción o al evaluar mis actividades.					
En el servicio de educación especial donde realicé mi práctica se me brindó la oportunidad de realizar observaciones y actividades de ayudantía con la finalidad de retroalimentar mi formación docente.					

Exigencias del trabajo docente	1	2	3	Acciones del asesor	Acciones del tutor
Pude diseñar, seleccionar y utilizar materiales didácticos convenientes para propiciar el aprendizaje y la participación de los alumnos atendidos, especialmente aquellos que presentan NEE con o sin discapacidad.					
Tuve la oportunidad de participar en actividades de fomento a la lectura en el servicio de práctica asignado.					
Tuve la oportunidad de realizar actividades colectivas fuera del aula con los niños que me fueron asignados para trabajar.					
Me involucré en las actividades con los padres de familia.					
Tuve la oportunidad de participar en visitas o recorridos que el tutor programó a museos, bibliotecas u otros lugares de interés con propósitos educativos.					
A lo largo de este año de práctica intensiva establecí comunicación con todos los actores de los servicios de educación especial: alumnos, padres de familia, tutor, directores y demás personal docente y de apoyo.					
Participé en las actividades académicas que se llevaron a cabo en el servicio de educación especial asignado y que corresponden a las actividades de los maestros de educación especial en servicio.					
Solicité y recibí del tutor observaciones y recomendaciones para mejorar mi desempeño docente					
Pude acudir a las sesiones del Taller de análisis con los materiales necesarios producto del trabajo docente para poder realizar las actividades destinadas al análisis y reflexión sobre las actividades docentes.					
Tuve la oportunidad de acordar con mi asesor reuniones para asesoría de manera individual.					
Durante estas reuniones individuales pude esclarecer dudas y recibir orientaciones para mi trabajo docente por parte de mi asesor.					
Recibí orientaciones para poder recopilar y sistematizar información en distintos instrumentos para elaborar mi documento recepcional.					
En la escuela normal se me brindó la información necesaria para poder atender a lo dispuesto en las Normas de Control Escolar correspondientes a las actividades académicas de 7º y 8º semestres.					

1.- Por favor especifica el nivel educativo y el servicio de educación especial en el cual te tocó realizar tu práctica intensiva en condiciones reales de trabajo:

2.- La Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" cuenta con una figura exclusiva que se involucra desde el momento de llevar a cabo el planteamiento del tema del documento recepcional con la finalidad de orientar metodológicamente y en cuestiones específicas de un área de la educación especial, dicha figura es denominado co-asesor de documento recepcional. Explica la manera en que el co-asesor contribuyó a la construcción de tu documento recepcional y especifica si las orientaciones recibidas por el mismo fueron acordes a tus necesidades:

¡Gracias por su valiosa participación!

Apéndice B

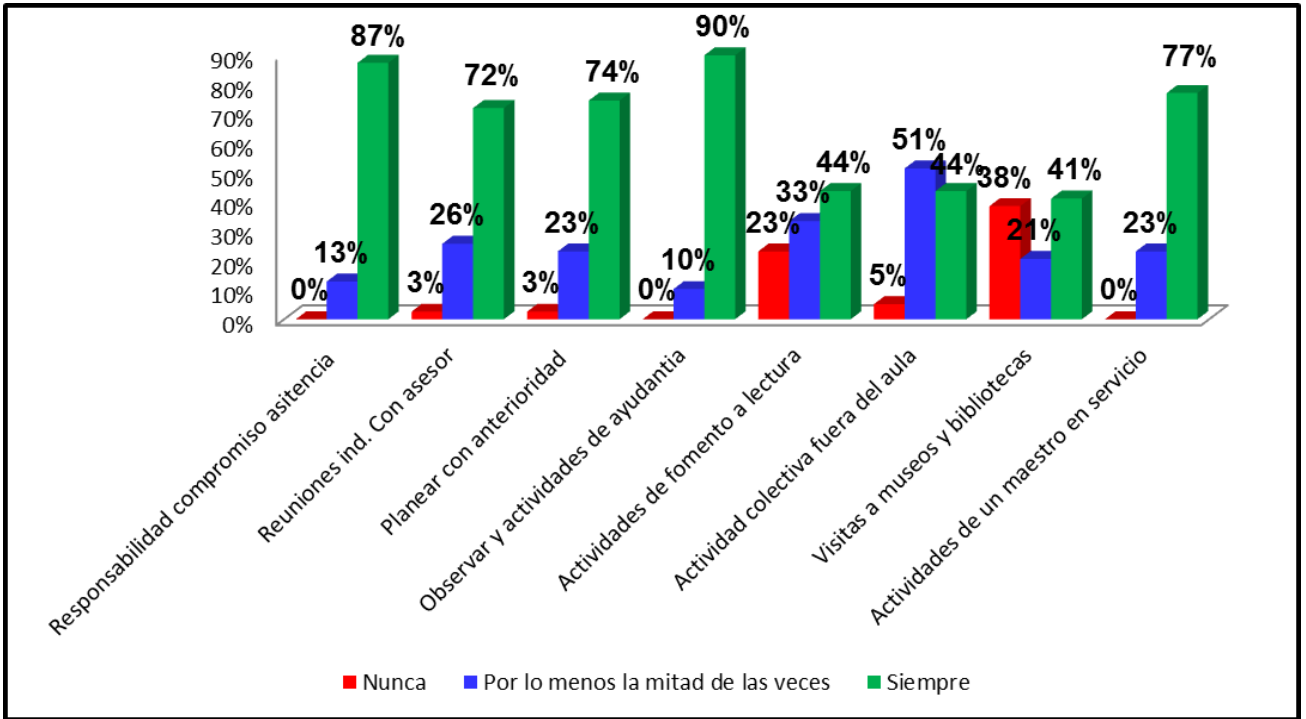


Fig. 1.- Condiciones de trabajo de los maestros adjuntos

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta realizada

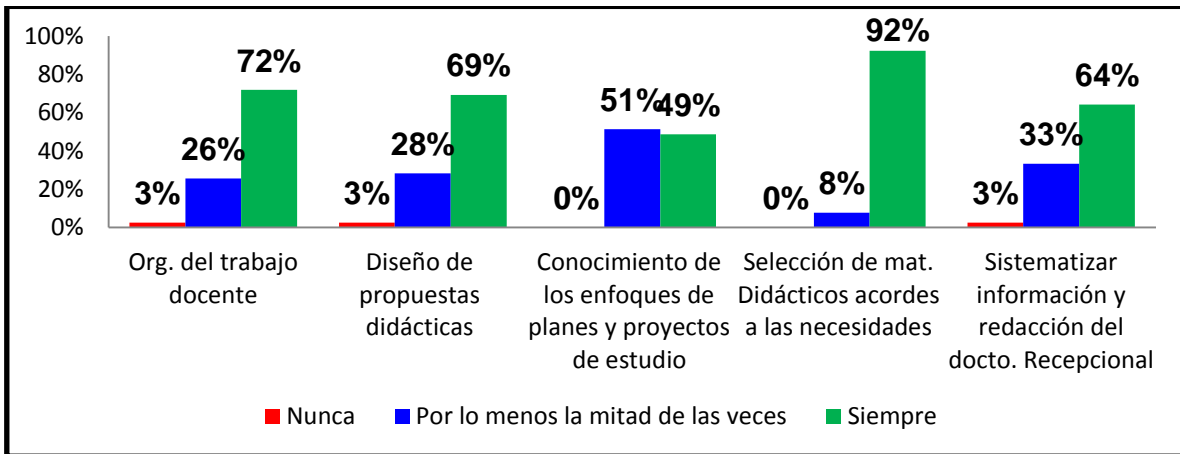


Fig. 2.- Competencias didácticas desarrolladas por los maestros adjuntos

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta realizada.

IV

PADRES DE FAMILIA

PADRES DE FAMILIA

Cuando nace un niño con discapacidad los primeros en recibir la noticia son los padres. Normalmente se enfrentan a la frialdad del médico que sin cortapisas les da la noticia. A partir de ese momento, los padres se ven involucrados en la atención y educación de sus hijos de manera permanente; sin embargo, ese cuidado suele tener altos costos para la familia.

En este apartado se presentan dos capítulos donde se indaga el funcionamiento familiar, las creencias e intereses en madres de niños con síndrome de Down y la relación existente entre el apoyo social, parental y el grado de satisfacción familiar percibido. La primera de ellas reporta que existe funcionalidad familiar y claridad en las creencias de los padres encuestados, mientras que la segunda reporta la existencia de un buen soporte social parental y una adecuada satisfacción familiar.

Ambas investigaciones de carácter cuantitativo, realizadas vía encuesta, ofrecen un panorama positivo de las familias con hijos con discapacidad que sin lugar a dudas puede ser explicado mediante el concepto resiliencia y abren una veta importante para futuros estudios.

CAPÍTULO 10
FUNCIONAMIENTO FAMILIAR, CREENCIAS E
INTERESES EN MADRES DE NIÑOS CON SÍNDROME
DE DOWN

FAMILY FUNCTIONING, BELIEFS AND INTERESTS IN MOTHERS OF
CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Kenia Sarahí González Bustamante

Jaqueline Vega Velázquez

Dora Yolanda Ramos Estrada,

Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Instituto Tecnológico de Sonora

Resumen

En el presente estudio se identificó el funcionamiento familiar, las creencias e intereses en madres de niños con síndrome de Down. Participaron 27 madres de familia que asistían a los centros de atención múltiple. Se aplicaron tres instrumentos para la recolección de datos: Encuesta de Creencias hacia el Síndrome de Down, Encuesta de Intereses Familiares y Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar. Los resultados indican que las participantes tienen claro las causas, características y tratamiento sobre el síndrome de Down, la mayoría coinciden como interés prioritario el enseñar a sus hijos y sobre todo aprender a manejar el comportamiento. Con respecto al funcionamiento familiar, las familias muestran funcionalidad en cuanto al involucramiento afectivo funcional.

Palabras claves: Familia, evaluación, Síndrome Down

Abstract

In the present study we have identified the family functioning, beliefs and interests in mothers of children with Down syndrome. It's included 27 mothers attending

multiple care centers. Three instruments were used for data collection: Survey of Beliefs towards Down syndrome, Family Interest Survey and Questionnaire Assessment of Family Functioning. The results indicate that mothers have clear causes, characteristics and treatment of Down syndrome, most agree as priority interest to teach their children and above all learn to manage behavior. With regard to family functioning, families show functionality in terms of functional affective involvement.

Keywords: Family, evaluation, Down Syndrome

Introducción

Desde el inicio de la organización del hombre en sociedad, aparece la familia como un elemento indispensable en cualquier cultura, raza o doctrina. Considerada como la unidad social básica, la cual se constituye como una agrupación social cuyos miembros se encuentran unidos por el parentesco o afinidad mutua (Ortega, Torres, Reyes & Garrido, 2006).

En el matrimonio o la unión de la pareja transitan un conjunto de amplios valores, normas y conductas a través de la convivencia diaria; cada uno de los cónyuges descubre las cualidades y las deficiencias del otro, lo cual puede representar un problema que no debe de ser, puesto que es parte de un periodo de aprendizaje necesario para la formación de una nueva familia; es conveniente que este tiempo de adaptación tenga lugar antes del nacimiento de los hijos, pues su llegada implicará nuevas modificaciones (Ortega, 2006).

El nacimiento de un hijo representa un cambio radical en la organización de la familia, esto requiere de un espacio físico y emocional. Las funciones de la pareja deben diferenciarse ante los requerimientos del niño estableciéndose una nueva organización en general. Todos estos cambios provocan en la familia ajustes en sus interacciones. Minuchin (como se citó en Monroy, Rojas & Rueda, 1999).

El nacimiento de un niño con discapacidad es un acontecimiento inesperado que ocasiona en la familia un desajuste en el equilibrio de la familia, queda generalmente descompensado, tanto el funcionamiento interno de la familia como sus relaciones con el mundo exterior (Guevara, Ortega & Plancarte, 2001).

Autores como Goldbeck y Melches (2005) mencionan sobre las implicaciones en la familia, principalmente por los cambios en sus estilos de vida y las expectativas hacia el futuro. Existen estudios los cuales encuentran que, en comparación con las familias de niños con otras discapacidades, las de los niños con Síndrome de Down lo afrontan mejor. Las familias parecen ser más cálidas, con mayor armonía; las madres sufren menos estrés; los padres y hermanos afirman tener una relación más estrecha y armoniosa (Hodapp, 2008).

Un explicación mantiene que los niños con Síndrome de Down podrían despertar mejores reacciones de los demás debido a ciertas conductas que guardan relación con el síndrome. Kasari y Freeman (como se citó en Hodapp, 2008) mencionan que los niños con Síndrome de Down muestran personalidades sociables y alegres. Por su parte Hodapp, 2008, reporta que los padres de los niños con Síndrome de Down evaluaron a sus hijos como más aceptables, menos exigentes, más adaptables. Estos padres no se diferenciaban de los demás padres de niños con otras discapacidades en ningún aspecto relacionado con el estrés paterno (competencia, aislamiento, salud, depresión), los autores también señalan que no se diferenciaron en su grado de implicación o de actividades relacionadas en el cuidado del niño.

En las medidas de funcionamiento de la familia se encontraron buenas relaciones, cohesión y expresividad. Cunningham (1995) menciona que las familias con un niño con Síndrome de Down fueron calificadas como cohesivas y armoniosas y tenían estado de ánimo significativamente más alto que las familias de niños con otras discapacidades intelectuales.

Por lo anterior, se considera que es de suma importancia el identificar las creencias, los intereses y la funcionalidad de las familias con niños con Síndrome de Down que asisten a Centros de Atención Múltiple (CAM) de la localidad, con la finalidad de identificar las necesidades de las familias y elaborar programas de apoyo familiar.

Metodología.

El estudio corresponde a un diseño cuantitativo transeccional descriptivo. Participaron 27 madres de familia de niños con Síndrome de Down que asisten a Centros de Atención múltiple (CAM). El tipo de muestro es no probabilístico intencional.

Para la recolección de los datos se utilizaron tres instrumentos: 1) *Encuesta de Creencias hacia el Síndrome de Down* de García (2010), la cual está conformado por 28 ítems reactivos tipo Lickert con 5 opciones de respuesta, distribuidos en cuatro áreas: causas, características, tratamiento y área sexual de los niños con Síndrome de Down; 2) *Encuesta AEPS de Intereses Familiares* de Bricker (1998), está conformado por 30 reactivos con diferentes opciones de respuesta, distribuidos en identificar tres áreas: intereses del niño, de la familia y de la comunidad, y; 3) Cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar basado en el modelo de funcionamiento familiar de McMaster, conformada por 40 reactivos tipo Lickert con cinco opciones de respuesta, distribuidos en seis dimensiones: resolución de problemas, comunicación, roles, involucramiento afectivo, respuestas afectivas y control de conducta.

Para la realización del presente estudio, primeramente se acudió a los Centros de Atención Múltiple, y se obtuvo la autorización de los directivos del plantel para llevar a cabo la investigación. Una vez que se obtuvo la autorización se procedió a convocar una reunión con los padres de familia con la finalidad de dar a conocer el objetivo del trabajo. A los padres interesados en participar se les solicitó el contestar los inventarios de manera individual, informándoles sobre la confidencialidad de la información. Una vez aplicados los instrumentos se procedió a la captura de datos para realizar el análisis estadístico correspondiente, mediante la ayuda del paquete estadístico SPSS (15.0).

Resultados

Primeramente se describen los datos sociodemográficos de los participantes; los cuales cuentan con un rango de edad predominantemente entre 30 y 40 años, ocupando este rango un 44.4% del total de los participantes, siguiéndole un rango de 20 a 30 y de 41 a 50 años con un 22.2 %. Así mismo los participantes de 50 a 60 años ocuparon un 11.1%.

En cuanto su estado civil el 96.3% de ellas son casadas y el 3.7% divorciadas. Se encontró que el 7.4% solo contaba con educación primaria, el 37.0% secundaria, 37.0% preparatoria y el 18.5% estudio la universidad. La ocupación de la mayoría de las personas encuestadas es ser ama de casa (88.9%) y solo el 11.1% son empleadas. La mayor parte de las familias están compuestas por un máximo de 2 o 3 hijos. Las edades de los hijos con Síndrome de Down van desde 45 días a 15 años, estando la mayoría entre 45 días y 5 años, representando un 59.3% del total. En cuanto el lugar que ocupa en orden de nacimiento, el niño con Síndrome de Down recae la mayor parte entre el segundo y tercer lugar, teniendo el segundo un 40.7% mientras que el tercero un 29.6% del total.

Tabla 1.

Causas del Síndrome de Down

Causas	Media	Desv. Típ.
Causas genéticas	4.19	1.415
Dios lo mando	3.48	1.673
Edad avanzada de la madre	2.04	1.556
Falta de vitaminas y cuidado del embarazo	1.52	1.189
Estrés durante el embarazo	1.52	.893
Problemas en el parto	1.41	.971
Infecciones durante el embarazo	1.26	.656
Problemas psicológicos de alguno de los padres	1.22	.698

Respecto a los resultados obtenidos en la escala de creencias hacia el SD, las medias más altas en las causas del Síndrome de Down mencionadas fueron

por causas genéticas, porque dios lo mandó, y por la edad avanzada de la madre; con menor puntaje se encuentra las causas por estrés durante el embarazo, por falta de vitaminas, problemas en el parto, infecciones y problemas psicológicos de los padres (véase Tabla 1).

En cuanto a las características en el Síndrome de Down, la media más alta fue que las personas con Síndrome de Down pueden llegar a ser autosuficientes en su cuidado físico, independientes económicamente y pueden tener buena salud física, por lo contrario los padres creen que sus hijos no pueden ser independientes emocional y socialmente, no tienden a ser agresivos y su aprendizaje no es igual que los demás niños (véase Tabla 2).

Tabla 2.

Características en el Síndrome de Down

Características	Media	Desv. Típ.
Autosuficientes en su cuidado físico	4.26	1.259
Independientes económicamente	4.11	1.086
Su salud física es buena	3.81	1.178
Llegan a ser independientes emocional y socialmente	3.70	1.265
Tienden a ser agresivos	2.96	1.400
Su aprendizaje puede ser igual a los demás niños	2.93	1.412

Por otra parte en cuanto al tratamiento en el Síndrome de Down los indicadores con la media más alta son que los padres creen que ellos son tan importantes como la escuela, deben integrar a sus hijos a programas de educación especial y asistir a estimulación temprana para conseguir un rendimiento promedio (véase Tabla 3).

Acercas de la sexualidad de los individuos con Síndrome de Down la más alta creencia de los padres es que tienen necesidades sexuales como cualquier otra persona, y deben conocer y usar métodos anticonceptivos (véase Tabla 4).

Tabla 3.

Tratamiento en el Síndrome de Down

Tratamiento	Media	Desv. Típ.
Deben integrarse a programas de educación especial	4.78	.424
Los padres son tan importantes como la escuela	4.78	.801
Asistiendo a estimulación temprana conseguir a un rendimiento promedio	4.67	.480
Las terapias alternativas pueden curar el SD	2.04	1.344
Pueden curarse con terapia psicológica	1.48	.975
Es una enfermedad que se cura con los medicamentos apropiados	1.19	.622

Tabla 4.

Sexualidad en niños con Síndrome de Down

Actitudes sexuales	Media	Desv. Típ.
Tienen necesidades como cualquier otra persona	4.48	1.285
Deben usar métodos anticonceptivos	4.04	.849
Pueden llegar a tener relaciones sexuales	4.04	1.018
Darles información es despertar su curiosidad sexual	3.07	1.492
Son estériles	3.04	1.315
Pueden formar de manera independiente una familia	2.78	1.121
No tienen riesgos de contraer enfermedades como VIH sida	2.00	1.494
La educación sexual debe darse solo en la escuela	1.59	.797

Con respecto a los intereses el 100% de los padres coinciden en que es un interés prioritario el enseñar a su hijo, seguido de hablar y jugar, manejar el comportamiento, saber las condiciones de la discapacidad así como saber los puntos fuertes y las necesidades y por último saber cómo crece y aprende el niño en lo social, motriz y autocuidado (véase Figura 1).

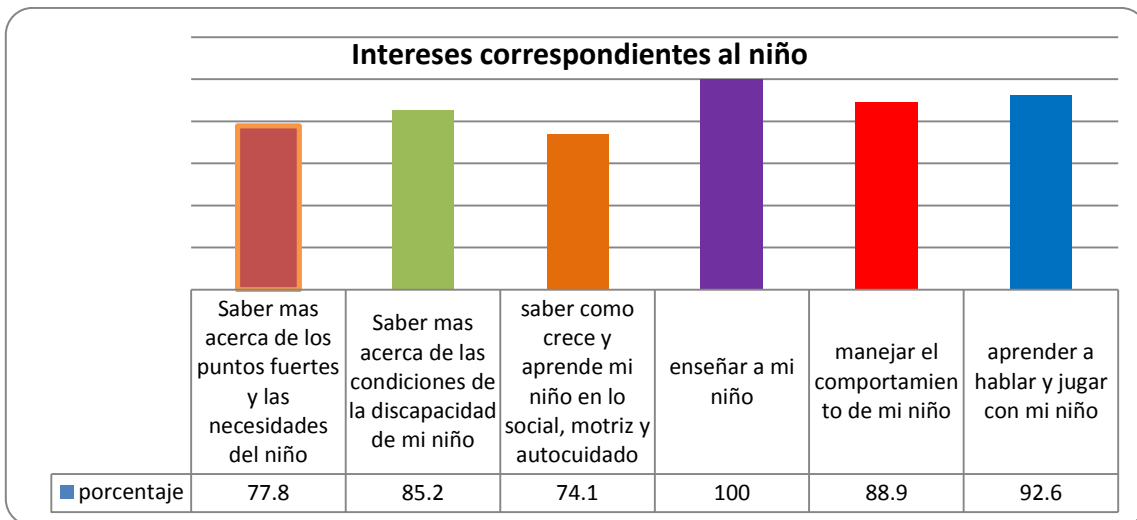


Figura 1. Intereses correspondientes al niño

En cuanto a los intereses correspondientes a la familia se consideran prioritarios el divertirse y entretenerse en familia, necesitan asesoría familiar, así como el explicar las necesidades especiales del niño y aprender a resolver problemas familiares (véase Figura 2).

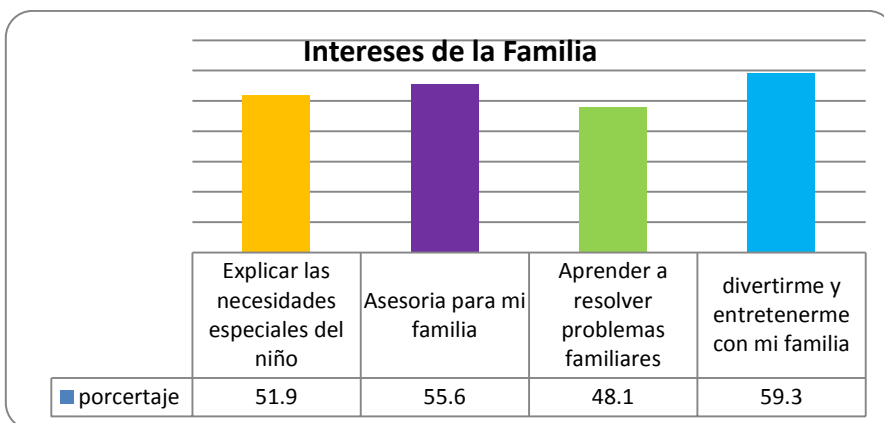


Figura 2. Intereses de la familia

Por último están los intereses sobre la comunidad, en el que destacan con interés prioritario el cuidado dental, cuidados médicos, seguido el de unirse a grupos de apoyo para padres o niños con necesidades especiales, aprender

acerca de servicios especiales y de la elegibilidad de su hijo y por último esta la alimentación y el seguro de salud (véase Figura 3).

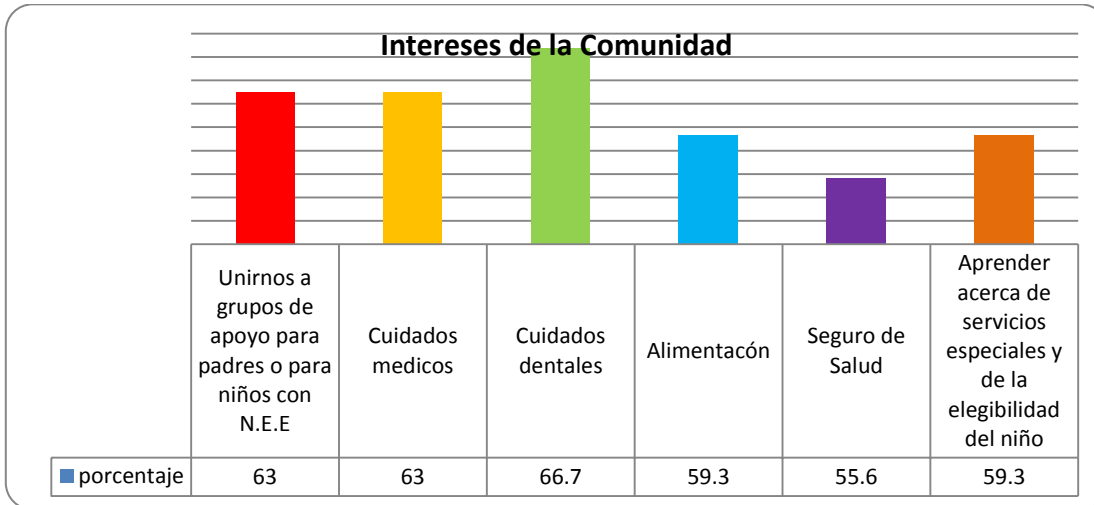


Figura 3. Intereses de la comunidad

Los resultados del cuestionario de Evaluación del Funcionamiento Familiar son los siguientes: en el área de involucramiento afectivo el 100% de las participantes mostró funcionalidad en este aspecto. En el área de comunicación el 22% de las participantes refiere tener un nivel medio y el 77.8 % de los participantes presentó un resultado alto. En la resolución de problemas el 37% de los participantes tuvo un nivel medio, y el 63% presenta una resolución de conflictos positivos. En los patrones de control de conducta el 44.4% de los participantes obtuvieron resultados neutrales mientras que el 55.6% presentan un control de conducta funcional.

Discusión

Con base en los resultados obtenidos a través de los instrumentos de evaluación utilizados, en lo que se refiere a las creencias sobre el Síndrome de Down, las madres tiene claro que no es debido a infecciones durante el embarazo, problemas psicológico por alguno de los padres, falta de vitaminas cuidado en el embarazo o estrés durante la gestación.

Esto alude entonces a que los padres de familia cuentan con información

clara y precisa en este aspecto , sin embargo falta aportar mayor información para que apoyen y obtengan mejores resultados en el desarrollo integral de sus hijos.

En cuanto a las características, los padres consideran que las personas con Síndrome de Down pueden llegar a ser autosuficientes en su cuidado físico, independientes económicamente y tener buena salud física, como lo menciona Flores y Ruiz (2000). Acerca de los tratamiento aseveran los padres que ellos son tan importante como la escuela, tal como afirman López y Hernández (2003); los padres son los primeros maestros del niño las personas que están siempre con él alentándolo, enseñarlo y proporcionándole elogios y refuerzos positivos.

No consideran que sea una enfermedad que se cure con medicamentos adecuados como lo menciona Jasso (2005); debido a que hasta el momento no hay tratamiento que cure o minimice el Síndrome de Down. Consideran que deben integrarse a programas de educación especial y que asistiendo a estimulación temprana conseguirán un rendimiento promedio, ideas razonables en esta situación que como se describió anteriormente, pueden ayudar a mejorar las diversas áreas del desarrollo del niño.

Referente a la sexualidad de las personas con Síndrome de Down la creencia de los padres es que tiene necesidades sexuales como cualquier otra persona, deben conocer y usar métodos anticonceptivos y pueden llegar a tener relaciones sexuales. La mayor parte de las creencias de los padres están apegadas a conocimientos científicos aunque siguen presentes algunos mitos y creencias erróneas, dando como resultado una sensación de aislamiento el hecho de que los padres creen que su situación no es comprendida por la sociedad (López y Hernández, 2003).

En cuanto a la encuesta AEPS familiares, los resultados indican que la totalidad de las madres coinciden en que es un interés prioritario el enseñar a su hijo, seguido de hablar y jugar así como manejar el comportamiento. Por otra parte los intereses prioritarios correspondientes a la familia en la mayoría de los casos contestaron que necesitan divertirse y entretenerse en familia, tal como lo afirma Valdés (2007). El papel de la familia va mucho más allá de asegurar la

supervivencia física de sus miembros, ya que garantiza la integración sociocultural de estos a los escenarios y hábitats donde les toca desenvolverse como persona.

Por último de acuerdo a los resultados de intereses sobre la comunidad destacan los cuidados médicos, unirse a grupos de apoyo para padres o niños con necesidades especiales y aprender acerca de servicios especiales, lo cual concuerda con lo que declara García y Vicente (2010), que las principales necesidades que plantean las familias de las personas con discapacidad, vienen ligadas a los obstáculos para la vida independiente e integración en la sociedad; así como el incumplimiento legislativo para la plena igualdad de derechos. Asimismo, se vinculan con la existencia de espacios que puedan satisfacer las necesidades.

Respecto a los resultados del cuestionario de evaluación del Funcionamiento Familiar de McMaster, indican que en las familias existe interés y valoran las actividades e intereses de cada miembro de que la compone, el total de los participantes mostraron funcionalidad en cuanto a involucramiento afectivo funcional. Respecto al intercambio de información que se da dentro de la familia, los resultados en escala de comunicación funcional arroja que la mayoría de los participantes presenta una funcionalidad positiva en la comunicación, lo cual significa que la precisión con que el contenido de la información es intercambiada tiende a ser clara y directa. En un estudio realizado por Cunningham (1995) menciona que en las medidas de funcionamiento de la familia se encontraron buenas relaciones, cohesión y expresividad. El 68% de las familias con un niño con Síndrome de Down fueron calificadas como cohesivas y armoniosas y tenían estado de ánimo significativamente más alto que las familias de niños con otras discapacidades intelectuales. En la resolución de problemas la mayoría de los participantes muestran dentro de su familia habilidad para resolver problemas para mantener un funcionamiento familiar efectivo. Por último, se encuentran patrones de control de conducta en la que se presenta que la mayoría de los participantes presenta un control de conducta funcional en la familia.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos se profundizará en los temas para establecer talleres, conformar grupos de apoyo para padres. Además de

generar programas dirigidos a necesidades específicas tomando en cuenta los resultados de esta investigación.

Referencias

- Araujo, M., Salamanca, F. y Vázquez, F. (2005). *Atención en Genética Clínica con estándares de Calidad de Salud*.
- Aramayo, M. (1996). La persona con síndrome de Down. Hechos, mitos, problemas, sugerencias. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Bermejo E, Cuevas L, Mendioroz J, Grupo Periférico del ECEMC, Martínez-Frías ML (2008). Frecuencia de anomalías congénitas en España: Vigilancia epidemiológica en el ECEMC en el período 1980-2007. Boletín del ECEMC: Revista de Dismorfología y Epidemiología, serie V, nº 7, 2008: 59-88.
- Bricker, D. (1998). *AEPS sistema de evaluación, valoración y planteamiento de programas para infantes y prescolares*. El manual moderno S. A. De C. V.
- Cunningham, C. (1995). *Familias de niños con síndrome de Dow*. Recuperado el día 13 de Marzo del 2012, de http://www.feaps.org/biblioteca/familias_ydi/capitulo2.pdf
- Corretger, J. M. (2005), Síndrome de Down, aspectos médicos actuales. Fundación Catalana del Síndrome de Down, Masson Ed., Barcelona, España.
- Cuskelly, M. y Gunn P. (2006). *Ajustes de los niños que tienen un hermano con Síndrome de Down: perspectivas de las madres, padres y niños*. Facultad de educación de la universidad de Queensland, Australia.
- De la Torre, C. y Pinto, B. (2007). *Estructura familiar del niño con síndrome de Down*. Volumen 1. Recuperado el día 13 de Marzo del 2012, de <http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v5n1/v5n1a3.pdf>
- Félix, C. M. y Rodríguez, B. A. (2001). *Relación Existente entre el Estrés en la Crianza y el Número de Hijos Asociados a la Satisfacción Marital*. Tesis de

- Licenciatura no publicada. Instituto Tecnológico de Sonora. Cd. Obregón, Son.
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D. y Freeman, T. (2000). *Un estudio longitudinal de los hermanos de niños con discapacidad crónicas*. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 369-375.
- Fuller, O.N.J. (2000). *Paternidades en América Latina*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú: Fondo Editorial
- García, E. M., & Vicente, L. M. G. (2010). Necesidades sociales de las personas con discapacidad en edad escolar y sus familias. *Cuadernos De Trabajo Social*. 23, 9-24.
<http://search.proquest.com/docview/853642911?accountid=31361>
- García S. (2000). *El niño con Síndrome de Down*. México: Ed. Diana, S. A.
- Goldbeck, L. y Melches, J. (2005). *Calidad de vida en familias de niños con cardiopatías congénitas*. Universidad Clínica de Psiquiatría Infantil y Adolescente / Psicoterapia, Recuperado el día 10 de Enero del 2013 de <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11136-005-4327-0>
- Guevara, B. Y; Ortega, S. P. y Plancarte, C. P. (2001). *Psicología Conductual*. Avances en educación Especial. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad De estudios Superiores Iztacala.
- Hodapp, R. (2008). Familias de las personas con síndrome de Down: perspectivas, hallazgos, investigación y necesidades. *Revista electrónica Síndrome de Down*. 25. Recuperado el día 13 de Marzo del 2012, de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/151ad1efe77b690a45be88f1b693451cf0711381.pdf>
- Jasso L. (2005). *El niño Down mitos y realidades*. México: Ed. El Manual Moderno S. A. de C. V.
- López, O. B. y Hernández, L. M. (2003). *Funcionalidad familiar e índice de estrés en madres de niños con necesidades de intervención temprana*. Tesis de Licenciatura no publicada. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Minuchin, S. (1995) *Familias y terapia Familiar*, Séptima reimpresión. España: Geodisa.

- Monroy, A.; Rojas, C. y Rueda, S. (1999). *Estudio piloto de la descripción del proceso de ajuste emocional de padres de hijos con síndrome de Down*. Recuperado el día 13 de Marzo del 2012, de https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:RoB4QtvuU0QJ:www.fundacionfe.org/fileadmin/documentos/Articulos_de_Interes/Articulo_de_Interes_No1_Estudio_piloto_Ajuste_Emocional-_Claudia_Rojas.doc+estudio+piloto+de+ajuste+emocional+de&hl=es&gl=mx&pid=bl&srcid=ADGEEsivZc-72ks5Y3vUjkWDZlIjXy4bxM1V3-PWloonRna2yqW_yXe4mn_J8cDYhJwNmSYr393xxvbnUp4DOzX7L8Ks0VCagQToO7w0pzY2s2ueLsxCCNpZfBjpYECnVMVA_hWn8Kn1&sig=AHlEtbTMHXkZ0GEO3GubzzEG6PDs-G7TKA
- Oblitas, L. A. (2008). *Psicoterapias Contemporaneas / Contemporary Psychotherapies*, Cengage Learning Latin America
- Ortega, P. (2006). *Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales*. Recuperado el día 13 de marzo del 2012, de <http://www.iztacala.unam.mx/PyCS/pdf/81-3.pdf>
- Ortega, P.; Torres, L.; Reyes, A. y Garrido, A. (2006). *Paternidad: niños con discapacidad. Psicología y ciencia Social, 2006/ Vol. 8, Número 001, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, Mexico*. Recuperado el día 13 de marzo del 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/314/31480103.pdf>
- Papalia, E. D.; Olds, W. S. Y Feldman, D. R. (2009). *Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Powell, T. y Ahrenhold, P. (1985). *El niño especial. El papel de los hermanos en su educación*. Grupo Editorial Norma. Publicado en "Paso a Paso", Vol. 3 No. 3 (1993) Bogotá: Norma.
- Risdal, D. y Singer, GHS (2004). *Ajuste marital en los padres de niños con discapacidad: una revisión histórica y un metanálisis. Investigación y Práctica de las personas con discapacidades severas, 29 (2), 95-95-103*.
- Valdés, C. (2007). *Familia y desarrollo: Intervención en terapia Grupal*. México: El Manual Moderno.

CAPÍTULO 11

EL TRABAJO DE ASESORÍA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL, ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DEL NORMALISTA

THE IMPORTANCE OF SOCIAL AND PARENTAL SUPPORT IN SPECIAL EDUCATION.

Patricia Barrientos Mendoza

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Ángel Vera Noriega,

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo AC.,

Maira Hurtado Abril

Universidad Nacional Autónoma de México.

Resumen

Comprender a las familias que tienen un miembro con discapacidad intelectual, representa un reto para la educación inclusiva en el país, ya que se requieren estrategias de intervención eficaces, desde la relación conjunta comunidad-familia-escuela, en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. Bajo este supuesto, el presente estudio se llevó a cabo en 134 familias tlaxcaltecas de bajos recursos y con un hijo con discapacidad intelectual, con el objetivo de estudiar la relación existente entre el apoyo social, parental y el grado de satisfacción familiar percibido. Los resultados muestran que junto con características demográficas de pobreza, las familias presentan puntajes positivos de soporte social, parental y de satisfacción familiar. En la misma línea se identificaron relaciones positivas entre cada una de las unidades de medida, la correlación más alta resultó entre satisfacción familiar y soporte parental ($r: .57; p \geq .01$). Con diferentes factores sociodemográficos se llevaron a cabo contrastes de hipótesis, resultando el sexo la variable más relevante para la percepción de satisfacción con la familia. Se discute en términos de una teoría de contexto, apoyo psicosocial y ajuste.

Palabras claves: Familia, discapacidad, educación inclusiva, apoyo parental y social.

Abstract

Understanding families who have a member with intellectual disabilities, represents a challenge for inclusive education in the country, as it requires effective intervention strategies from the joint relationship-family-school community in the pursuit of quality improvement of education. Under this assumption, the present study was conducted in 134 low-income families from Tlaxcala with an intellectually disabled child. The aim was to understand the relationship between social and parental support as well as perceived family satisfaction. The results show that with poverty demographics, families have positive ratings of social support, parental and family satisfaction. Along the same lines, we identified positive relationships between each of the units of measurement, the highest correlation resulted between parental support and family satisfaction ($r = .57, p \geq .01$). With different socio-demographic factors were conducted hypothesis contracts, resulting gender the most important variable for the perception of family satisfaction. The discussions are in terms of a theory of context, psychosocial support and adjustment.

Keywords: Family, disability, inclusive education, parental and social support.

Presentación

De frente al reto de la educación para todos, una de las estrategias que se plantea para su consecuciones es la necesaria participación de la sociedad (Ezpeleta, 1999), ello implica una serie de cambios que van desde las prácticas institucionales al desarrollo de un conjunto de acciones y estrategias acordes a tales propósitos (Escudero y Martínez, 2011), entre los que se incluye a la familia como elemento fundamental.

En este sentido, desde un enfoque inclusivo, se considera familia y la escuela requieren formar una alianza ya que comparten la responsabilidad de la educación de los niños, particularmente en educación especial; en la actualidad es necesario sustentar toda relación familia-escuela desde el *conocimiento profundo* de las mutuas realidades y necesidades ya que “una buena comprensión de las familias de los niños, y un currículo construido desde dicha comprensión genera una mejor educación desde la escuela para niños y familias particulares” (Blanco,

Umayahara & Reveco, 2004, p.25). El argumento central de esta postura reconoce que los niños viven y aprenden en familia y son los padres los primeros e insustituibles educadores; en el marco de esa tesis, la *comprensión de la familia* es fundamental en la construcción de un currículum.

Sin embargo, esta directriz en la concepción de la relación familia-escuela está normada en el discurso oficial sobre educación especial en México, carece de peso suficiente en la práctica cotidiana: es patente que desde la educación inclusiva se afirma y recurre a la creación y mantenimiento de alianzas escolares, comunitarias, sociales e importantemente familiares (Escudero y Martínez, 2011) y se dice es necesario *conocer las necesidades de las familias*, en este caso de familias que tienen un hijo con alguna discapacidad, pero difícilmente se explicita y profundiza en el discurso a qué aspectos en específico se refiere lo anterior, así que en consecuencia generalmente se obvian cuáles son estas y frecuentemente se desconoce cómo intervenir sobre ellas.

Sustentar la postura anterior requiere de la revisión y análisis de algunos documentos representativos en los que se plasma la normativa oficial que rige el funcionamiento de las escuelas de educación especial y por ende el papel de la familia, mismo que se efectúa en el siguiente apartado.

La familia en la normativa de la educación especial en México.

El documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006) regula las acciones a desarrollar por cada uno de los servicios de educación especial en México, entre ellos los servicios escolarizados que se integran por los Centros de Atención Múltiple (CAM), que atienden a niños con discapacidad múltiple o trastornos generalizados del desarrollo, (en esta investigación se trabajó con población que presenta discapacidad intelectual que en lo sucesivo podrá nombrarse indistintamente como discapacidad únicamente); en él se plasma que: el aspecto familiar posee relevancia en la evaluación psicopedagógica ya que “sólo a través del conocimiento profundo del alumno y del contexto en donde se desenvuelve se

podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso individual de aprendizaje” (SEP, 2006, p. 83).

De lo anterior es posible vincular que el conocimiento familiar al que se aduce está en relación con el concepto de la familia como barrera para el aprendizaje, por tal motivo se dice es necesario el “*conocimiento profundo*” de sus características, sin embargo cabe resaltar que no se especifica el sentido o los sentidos de tal afirmación: es impreciso en el texto qué es lo que condiciona el que la familia sea o se considere una barrera para el aprendizaje, además no se aclara a qué aspectos se hace referencia ya que estos pueden circunscribirse a aspectos estructurales, al tipo de funcionamiento, a la experiencia de la discapacidad de un hijo, –es importante clarificar que lo que se enuncia, aplica independientemente del tipo de discapacidad, aunque es motivo de estudio en este trabajo lo relacionado con familia y discapacidad intelectual-, así como las condiciones demográficas que pudieran incidir. Por ejemplo la pobreza; en esta misma línea tampoco se ahonda en el significado de la familia como espacio de promoción del aprendizaje y las características que debería poseer para que esto suceda, así pues se encuentra un discurso sólo en apariencia claro.

Es el apartado sobre funcionamiento de los CAM el que ofrece una posible explicación a estas interrogantes, al puntualizar que en estas instituciones se “*ofrece apoyo emocional y se informa sobre temas relacionados con la discapacidad*”, esta afirmación rebasa el discurso relacionado con los aspectos educativos exclusivamente y vincula de manera implícita a la familia que tiene un hijo con discapacidad como barrera de aprendizaje a partir de su necesidad de apoyo emocional e información. Este punto es por demás significativo, sin embargo no se clarifican los motivos para requerir apoyo emocional, las vías para detectar tal aspecto o los procedimientos para otorgarlo, ni se establece alguna relación que argumente la “necesidad de apoyo emocional” de las familias y las barreras para el aprendizaje.

Cabe notar que la afirmación de “necesidad de apoyo emocional” proviene - puesto que no existe afirmación al respecto- de una postura teórica surgida en los años 50’s, relacionada con la pérdida y el duelo, en la que se equipara la

experiencia de la discapacidad -en general-, con la pérdida del objeto amado; en este sentido se considera que los padres experimentan una serie de reacciones emocionales; esta postura tiene como sustrato teórico el trabajo de Freud acerca del duelo, melancolía y narcisismo (1917), mismo que dominó el pensamiento de los teóricos de la psicología durante los años 50's y 60's (Roll-Pettersson, 2001; Bernier, 1990) y se tradujo en diversas posturas ampliamente aceptadas, por ejemplo en relación con pacientes terminales y el duelo resultante a la muerte (Kubler-Ross, 1969) o con niños discapacitados (Olshansky, 1962).

Freud (1917) define el proceso intrapsíquico del duelo por la pérdida de un objeto amado como la serie de fases que una persona atraviesa en reacción a la pérdida de un objeto o abstracción equivalente al que se estaba fuertemente vinculado. La discapacidad de un hijo desde la tradición psicoanalítica se explica como la pérdida del hijo ideal esperado, se asume una herida al narcisismo de los padres ya que el hijo real no coincide con el hijo esperado; tal realidad pone de manifiesto la frustración de ideas preconcebidas respecto al hijo y provoca una herida narcisista de difícil recuperación. La ruptura de fantasías y anhelos, incluso precedentes al deseo asumido de procreación de la pareja de padres, genera sobre todo en la madre la imposibilidad de conexión y respuesta adecuada a las necesidades afectivas del niño.

Aclarado el sustento teórico de esta perspectiva, probablemente sea este proceso el que promueva el señalamiento de la necesidad de apoyo emocional a los padres de familia en los CAMS y la definición de familia como barrera para el aprendizaje; esto se puede corroborar en los siguientes apartados en donde se muestran algunas afirmaciones provenientes de diversos programas nacionales de formación para educadores especiales, en los que inicialmente se resalta la realidad imperante acerca del papel de la familia y el pretendido "*conocimiento profundo*" de esta, así como referencias a la perspectiva teórica de la pérdida y duelo:

En el Curso Nacional de Integración Educativa (SEP. 2002) se destaca que el trabajo con las familias no tiene la atención necesaria dado que "los vínculos

entre las escuelas y los padres de familia se han circunscrito por mucho tiempo a aspectos de tipo administrativo, a eventos de tipo social y, en el mejor de los casos, a reuniones de información sobre los avances del alumnado” (p.193). A pesar de lo estipulado oficialmente los padres de familia siguen siendo circunscritos a la tarea de organizadores de eventos festivos o mantenedores de la infraestructura escolar, en estricto apego al concepto de la visión unilateral de la participación (Torres, 2000).

En este mismo tenor en el Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular: relación con padres y madres en integración educativa (SEP, 2000), se afirma que la relación familia-escuela es un “vínculo poco explotado”, que se omite de la “planeación del trabajo académico” (p. 9); se reconoce también que la responsabilidad compartida por la familia y la escuela “reclama el ineludible conocimiento mutuo y la complementariedad” (p. 51); y se agrega, no es posible “ignorar que cada familia se distingue por una dinámica peculiar (...) todo esto tiene un significado notable en la personalidad y en el desarrollo de cualquier niño o niña, lo cual se manifiesta en su comportamiento dentro de la escuela” (p. 61); no obstante en el mismo texto se concluya “por lo general existe un desconocimiento de la vida familiar de los niños, lo cual significa no tener referencias sobre la dinámica de las relaciones intrafamiliares, sus condiciones sociales, económicas y culturales” (p. 66).

Siendo este último documento un seminario de actualización para docentes de educación especial, se observa que en el discurso emerge de nueva cuenta la referencia al aspecto emotivo de los padres y se señala “los maestros deben tener presente que en cualquier familia donde haya un miembro con alguna discapacidad (...) pueden surgir actitudes de distinta índole, incluyendo las *reacciones emocionales extremas* que cada miembro puede presentar” (p. 67).

Es notorio que las “reacciones extremas” tienen una connotación de tipo negativo “dudas, incertidumbres, escepticismo, apatía, temor al fracaso”; así teóricamente la relación entre familia-discapacidad-escuela, se explica a partir de las reacciones emotivas parentales que giran alrededor de la “aceptación de la discapacidad de un hijo”. Se dice también que “estas diferentes actitudes de los

padres se reflejan en el trabajo escolar”, en el que se evidenciarán actitudes de “sobredemanda de atención” o “profundo desinterés” y “descuido hacia el trabajo escolar y sus requerimientos”; para responder a ello se requiere comunicación sobre lo pedagógico y la orientación “para tratar de disminuir la angustia y ansiedad de algunos padres” (p. 68).

Las repercusiones de la perspectiva teórica sobre pérdida y duelo en la conceptualización de familia y discapacidad

Después de revisar la normativa en educación especial y precisar la conceptualización subyacente sobre la familia que tiene un hijo con discapacidad, surgen varias reflexiones de fondo:

1) Desde la política pública, en el marco de la inclusión educativa, se define un discurso que admite la importancia del conocimiento profundo de las necesidades y características de la familia que tiene un hijo con discapacidad; sin embargo es notorio que hasta el momento, la traducción operativa de este se ve circunscrita y limitada por el predominio único de una perspectiva teórica de profundo arraigo sobre la pérdida y el duelo, desde la cual, exclusivamente, se conoce a estas familias.

2) En consecuencia, si bien se sostiene la necesidad de un conocimiento profundo de las familias, este elemento es prácticamente el gran ausente ya que priva una concepción estática y generalizadora de la familia, definida casi siempre en términos de víctima de la discapacidad del hijo, atrapada en procesos dolorosos relacionados con la pérdida. Esta adhesión acrítica dificulta una comprensión integral de los fenómenos y características propias de estas familias y limita la posibilidad de preguntar qué otros aspectos es necesario conocer del mismo, circunscribiéndolos a la orientación para tratar de disminuir la angustia y ansiedad, que no se cuestiona posean invariablemente relación con las emociones experimentadas asociadas a la pérdida y el duelo.

3) La revisión pone en evidencia las premisas de esta postura, convertida en discurso oficial difundido a nivel nacional durante años, y sustenta la idea

prevaleciente entre la mayoría de los educadores que conciben a algunas de éstas familias detenidas en un proceso emotivo asociado con el duelo, por ende se establece una relación lineal entre emociones y actitudes de los padres y los resultados del trabajo escolar; esto se convierte en la justificación predominante en el contexto mexicano, que en muchas ocasiones da cuenta de los resultados del proceso educativo de los niños y asigna automáticamente a los responsables del mismo: la familia. Lo anterior permite inferir que aunque se confirme la necesidad del conocimiento de la familia queda manifiesto esta juega un papel secundario, que las vías y procedimientos para conocerlas e incorporarlas en la relación con la escuela tienen serias limitantes a nivel conceptual y operativo.

Ahora bien ¿cuáles son los resultados de la prolongada presencia de la perspectiva teórica sobre pérdida y duelo en el ámbito de la educación especial? Siendo que el único referente teórico ha derivado en una visión reduccionista de un fenómeno compuesto por múltiples dimensiones, desde este marco hasta el momento, importa únicamente conocer una única variable cuyo nivel de explicación abarca exclusivamente el plano individual y el aspecto emocional de los padres y por tanto se obvia la intervención de otro tipo de variables, que la literatura al respecto muestra son importantes.

Además, esta concepción teórica entre otros aspectos no da cuenta de las diferencias entre las experiencias familiares a la discapacidad de un hijo, es decir, se asume que todas las familias atraviesan el mismo tipo de experiencia, sin tomar en consideración otro tipo de variables intervinientes que pudieran incidir en las familias. No incluir otro tipo de variables implica que las familias no participantes en el proceso de adaptación psicosocial de su hijo están automática e indiscutiblemente inmersas en una experiencia emotiva de tipo negativo que las imposibilita para ello.

Es importante aclarar que no se pretende obviar el componente afectivo, ya que es inherente al ser humano y forma parte de la experiencia familiar respecto a la discapacidad de un niño, sólo se señala lo siguiente: la teoría de la pérdida y el duelo en la discapacidad tiene tal difusión e impacto en México que se convierte en el “lugar común”, en la única explicación posible sobre las familias y

consecuentemente, a partir de esta postura, se reproduce una concepción de la discapacidad del niño con discapacidad, de los efectos de la discapacidad en las familias y el tipo de necesidades que éstas pudieran presentar sólo en términos emotivos negativos acorde con una visión de los años cincuenta.

Esta manera de concebir las necesidades de las familias posee gran consenso entre los profesionales mexicanos -a pesar de los serios cuestionamientos que durante las últimas décadas se han realizado en relación con la teoría de la pérdida y el duelo asociada a la discapacidad-, ello ha dado como resultado la escasa actualización respecto a las últimas tendencias explicativas que proporcionan una mayor comprensión de estas familias.

Todo lo anterior tiene un alto costo ya que: 1) ha impedido la posibilidad de formar una visión que considere la complejidad de estas familias, en la que se incluyan, entre otros, los aspectos positivos, recursos y fortalezas acordes a las últimas tendencias desarrolladas en este campo; 2) lo expuesto se traduce en el diseño frecuente de programas e intervenciones, que sólo contemplan una perspectiva parcializada que focaliza aspectos actitudinales y emotivos de un fenómeno que posee múltiples dimensiones.

Conocer a las familias más allá de lo emotivo: la consideración del soporte como un recurso familiar

Los vastos resultados de investigación que se producen internacionalmente a partir de la década de los ochentas desde diversas posturas teóricas relacionadas con algún modelo sobre el estrés familiar o individual dan cuenta de una serie de condiciones que posiblemente experimenten estas familias, entre otras: altos índices de estrés parental (Douma, Dekker & Koot, 2006) así como también aspectos positivos en las interacciones familiares (Gupta & Sigal, 2004) que indican la tendencia por romper con la trágica tradición de relacionar estas familias con aspectos de tipo negativo y desplazar posturas centradas en el estudio de aspectos deficitarios por la búsqueda de los recursos familiares (Brown-Baatjies, Fouché & Greeff, 2008) con la intención de no escuchar solamente “las

desafortunadas consecuencias” de una “tragedia incuestionable” (Ferguson, 2002, p. 128).

Resulta evidente en la época actual que la condición de discapacidad de un hijo por sí misma no es un factor de disfunción familiar y que el aspecto emotivo es una de tantas variables que pudieran ser significativas en este tipo de familias. Hoy es importante el análisis de los complejos procesos familiares (Singer, 2000; Pereira & Dessen, 2004) que desplazan el interés en visiones deficitarias por la búsqueda de los factores y que contribuyen a una adaptación exitosa a la discapacidad de un hijo en algunas familias, en este sentido un sin número de variables han sido analizadas (Lloyd & Hastings, 2008), algunas relacionadas con el niño con discapacidad, el contexto cultural y las condiciones sociodemográficas de las familias, como se anota en el siguiente apartado.

Por ejemplo, se ha estudiado extensamente la relación entre las manifestaciones conductuales del niño con discapacidad y los niveles de estrés de los padres (Bostrom, Broberg & Hwang, 2010; Wieland & Baker, 2010; Wikler, Wasow & Harfield, 1981); se han incluido variables de tipo demográfico en el explícito reconocimiento de la importancia de factores que van más allá de características psicológicas centradas en el individuo (Shin & Nhan, 2009).

En el caso específico de la discapacidad intelectual, Emerson, *et al.* (2008); Emerson, Graham & Hatton (2006) afirman que las desigualdades sociales a las que están expuestas las familias, determinan un riesgo mayor de vivir en condiciones que limitan las oportunidades de vida y bienestar; las circunstancias de pobreza y exposición a condiciones desfavorables influyen más que la condición de discapacidad misma.

De lo anterior, resulta evidente la diversidad de variables y los niveles de análisis que pueden ser estudiados, en este tenor el interés por considerar a las familias como sistemas estructurales e interaccionales únicos promueve el desarrollo creciente del estudio de los procesos y características intrafamiliares (Polaino-Lorente & Martínez, 2003) así, los recursos familiares son una dimensión de gran interés dada su importancia para hacer frente a las demandas propias de una situación estresante, como lo puede ser la discapacidad de un hijo.

Uno de los recursos más estudiados es el soporte, básicamente denomina a gente ayudando a la familia, vecinos y amigos en circunstancias de necesidad sin la expectativa de una recompensa directa, ya que se considera constituye un importante factor de protección y recuperación que las familias tienen y desarrollan (McCubbin, McCubbin, Thompson, Han, & Allen, 1997, Cobb, 1982).

Se distinguen dos niveles de soporte: 1) informal, aquel que se obtiene de otros miembros de la familia, parientes, amigos, vecinos, la comunidad y los grupos de apoyo; 2) formal, que se refiere al soporte obtenido a nivel de instituciones públicas y privadas (Tsai & Wang, 2009); dadas las distintas fuentes de soporte es necesario especificar el agente proveedor: padres, pareja, amigos, familia, profesionales (Minnes, Woodford & Passey, 2007).

El soporte social que recibe la familia se considera uno de los recursos de mayor importancia y se define como la información que le permite a la familia considerarse: 1) amada y cuidada; 2) estimada y valorada; y 3) perteneciente a una red de recíproca obligación y comprensión (McCubbin, *et al.*, 1997). Se afirma que las familias capaces de desarrollar fuentes de soporte (parientes, amigos, vecinos, grupos de ayuda mutua, religiosos, etcétera) son más resistentes a las crisis y están en mejores condiciones para recuperarse y restablecer su funcionamiento (Figley, 1989). En diversas investigaciones sobre familias con un hijo con discapacidad, independientemente de cuál sea esta, existe un amplio reconocimiento de la necesidad e importancia del soporte social como recurso frente al estrés experimentado por las mismas (Caples & Sweeney, 2010).

Extensamente documentado es el estrés en los padres, generado por las excesivas demandas de la crianza y patrones conductuales problemáticos de los niños (Broberg, 2011; Wong, Poon & Kwok, 2011), por lo que promover en la familia y especialmente en las madres la construcción y fortalecimiento del sistema de soporte informal es un elemento crítico, ya que muchas de las responsabilidades del cuidado del niño con discapacidad y el hogar recaen sobre ella, como resultado pueden experimentar una reducción de su vida social y por ende aislamiento social (Tsai & Wang, 2009).

Diversos estudios reportan que el soporte del esposo es el de mayor importancia (Raina, *et al.*, 2005; Mink, Nihira & Meyers, 1983). Por lo que no sólo el apoyo institucional, amigos y familia extendida es importante, el apoyo de la pareja parece fundamental en el manejo del estrés (Figley, 1983). Por ejemplo, se reportan menores índices de estrés parental, síntomas de depresión, incluso sobre el peso de variables socioeconómicas, características del niño y el soporte social, cuando la relación entre padre y madre de niños con discapacidad presenta mayor calidad (Karasavvidis, *et al.*, 2011, Kersh, Hedvat, Hauser-Cram & Warfield, 2006).

Hasta aquí, los resultados de investigación indican que las familias presentan distintas necesidades, demandas y características, en las que se intersectan diversas variables relativas al niño, los padres, la familia, el contexto sociocultural y condiciones demográficas entre otros, que rebasan el aspecto emocional de los padres, tal como es relevante en la teoría de la pérdida y el duelo; contradictoriamente y a pesar de ser profusamente enarbolado en aras de la política educativa inclusiva, el conocimiento profundo de las realidades y necesidades de las familias que tienen un hijo con discapacidad, hasta el momento en México, es una tarea que se aprecia limitada en razón de la adhesión predominante respecto a la perspectiva teórica de la pérdida y duelo; de ahí que sea oportuno conocer y comprender en familias mexicanas cuáles son éstas, desde un posicionamiento interesado en los recursos familiares, particularmente el soporte social y parental.

En concordancia con lo expuesto, este estudio explora cuál es la relación existente entre el soporte social y parental comparado con el grado de satisfacción familiar en población tlaxcaltecas que tienen un hijo con discapacidad intelectual que asisten a los Centros de Atención Múltiple

Método.

Sujetos.

Los criterios de inclusión fueron parejas tlaxcaltecas con un hijo biológico con discapacidad intelectual y que cursara educación básica en los Centros de Atención Múltiple del Estado de Tlaxcala (CAM). La muestra constó de 268 sujetos (134 parejas), cada uno entrevistado de manera individual. Se logró entrevistar al 97% de la población total que cumplía con los criterios, cuyas características son las siguientes:

El 40% no tiene escolaridad o solamente primaria, el 42% secundaria y el 16% tiene preparatoria o licenciatura. De acuerdo a la ocupación el 42% tiene un trabajo no remunerado (amas de casa), el 18% empleo formal, el 16% es obrero, el 11% respectivamente es campesino o realiza trabajo informal. Respecto al ingreso, el 29% de la población no cuenta con ingresos propios, el 20% gana menos de 16.29 salarios mínimos mensuales, el 32% gana de 16.29 a 48.87 salarios mínimos y el 17% gana más de 48.87 salarios mínimos.

La edad de los padres se dividió en 4 grupos: ≤ 33 años (27%), de 33.1 – 39 (29,5%), de 39.1 - 44 (19,4%) y ≥ 44.1 años (23,5%). La mayor concentración en lo relacionado a los años como pareja se encuentra entre 10 – 15 años (34%). En lo que respecta a los dependientes económicos el 33% no tiene dependientes, el 25% de 1 a 3 dependientes, el 24% tiene 4 dependientes y por último el 17% tiene más de 5 dependientes. Referente al estado civil el 78% está casado; relativo a los apoyos que se reciben, el 34% refiere no tener apoyos públicos o privados, el 30% reporta apoyo de instituciones públicas de salud, el 19% de programas sociales, y el 16% refiere ambos tipos de apoyos.

En lo que respecta a la edad del niño con discapacidad intelectual el mínimo encontrado fue de 5 años y el máximo de 15 años de edad, la mayor concentración de edad (25%) fue entre los 12 y 14 años. El 26% de los niños con discapacidad tiene un hermano o no tiene, el 35% tiene dos hermanos, el 20%

tiene 3 hermanos y el 17% tiene más de 4 hermanos. Para finalizar, de los 21 CAM solamente uno se encuentra en niveles altos de marginación, el 41% en muy bajos y el 42% en bajos.

Instrumentos.

Índice de Soporte social: Medida desarrollada por McCubbin, Patterson & Glyn (1982), con el objetivo de determinar el grado de relación existente entre las familias que enfrentan situaciones difíciles y el apoyo comunitario percibido, consta de 17 ítems en una escala tipo Lickert de cinco puntos donde 1 es “Totalmente en desacuerdo” hasta 5 “Completamente de acuerdo”. Presenta una consistencia interna de .62 a .82 en padres con hijos medicamente frágiles (Patterson, Jernell, Leonard & Titus, 1994). Para su calificación es importante revertir los reactivos que se encuentran en negativo (7, 9, 10, 13, 14 y 17) y posteriormente sumar los puntajes, el máximo obtenido es 85 puntos.

Índice de soporte parental: Desarrollado por Abidín y Brunner (1995), con el objetivo de identificar el grado de cooperación entre la pareja para la crianza de los hijos. El autoreporte consta de 20 ítems en una escala tipo Lickert de cinco puntos, donde 1 es “nunca” y 5 “siempre”; en su validación se encontró un índice de confiabilidad interna de .92. Al ser una escala positiva su puntaje máximo (100 puntos) se obtiene al sumar cada uno de las respuestas obtenidas.

Escala de Satisfacción Familiar: Desarrollada por Olson, Stewart & Wilson (1990), mide el grado de satisfacción relacionada con la adaptabilidad y cohesión familiar, lo autores se basaron en el modelo Circumplejo planteado por Olson, Russel & Sprenkle en 1983, donde se sostiene que los valores medios de la adaptabilidad y la cohesión, y no puntajes polarizados en el modelo, propician una adecuada satisfacción. Se toma en cuenta la cohesión como el vínculo emocional que existe entre los miembros de la familia y la adaptabilidad como la habilidad para realizar cambios. La escala cuenta con 10 reactivos que responden a una escala tipo Lickert de 5 puntos donde 1 es muy insatisfecho y 5 muy satisfecho, el coeficiente de consistencia interna es de .92 y un test re-test de .85. Para su

calificación es necesario realizar la sumatoria de cada opción de respuesta, el puntaje máximo es de 40 puntos.

Procedimiento.

Se realizó el estudio en los 21 Centros de Atención Múltiple del estado de Tlaxcala, las entrevistas se efectuaron previa cita en un periodo de dos horas, la aplicación fue de forma individual, con personal capacitado previamente en los objetivos del proyecto.

Resultados

La confiabilidad interna de los instrumentos se encontró dentro de los parámetros aceptables de .75 para Índice de Soporte Social, .78 para la escala de Satisfacción familiar y de .91 para el Índice de Soporte parental.

Se realizó la sumatoria total de los puntajes obtenidos por cada sujeto, esto con el objetivo de identificar el grado de percepción que presentan las familias tlaxcaltecas para Satisfacción familiar, Soporte parental y Soporte social; como estas medidas se encuentran en dirección positiva, a mayor puntaje mayor grado de percepción. Como se observa en la tabla 1 la sumatoria total de cada instrumento se dividió en cuatro grupos, donde el primer cuartil, el 25% de la población, se encontró dentro de la sumatoria más baja en comparación con el puntaje total máximo.

En ninguna de las escalas se puede asumir que los padres de familia se encuentran en puntajes bajos de percepción, por ejemplo, para la escala de Soporte Parental solamente 17 casos se situaron por debajo de los 50 puntos, en la escala de Satisfacción Familiar solamente 11 casos estuvieron por debajo de los 20 puntos y por último, para la escala de Soporte Social únicamente 18 casos se ubicaron por debajo de 42.50 puntos.

Tabla 1.

Puntaje total obtenido por escalas en parejas con un hijo con discapacidad intelectual.

Escala	Cuartil	H	M	Total	Media	DS	P. total	Alpha	
Satisfacción Familiar	1er.	15-28	29	49	78	24	5.03	40	0.78
	2do.	29-31	30	31	61	30			
	3er.	32-34	42	30	72	33			
	4to.	35-39	33	21	57	36			
	Total		134	134	268	30			
Soporte Social	1er.	32-51	28	40	68	45.58	7.72	85	0.75
	2do.	52-57.50	35	31	66	54.69			
	3er.	57.51- 61	40	30	70	59.30			
	4to.	62-72	31	33	64	65.07			
	Total		134	134	268	56.06			

Escala	Cuartil	H	M	Total	Media	DS	P. total	Alpha	
Soporte Parental	1er.	35-75	21	51	72	62.29	12.53	100	0.91
	2do.	76- 81	38	32	70	78.95			
	3er.	82-87	37	33	70	84.14			
	4to.	87-99	38	18	56	91.64			
	Total		134	134	268	78.48			

H: Hombres; M: Mujeres; Total: Frecuencia de sujetos en cada grupo; DS; Desviación estándar; P. total: Puntaje máximo que permite la escala.

En la comparación de medias se observó que existe diferencia significativa por “sexo” para soporte percibido ($t: 4,25; p \geq .00$) y para Satisfacción Familiar ($t: 2,76; p \geq .01$); así mismo, soporte parental resultó significativo para las variables “ocupación”, “años como pareja” y “apoyo institucional” con $f:2, 87; f:3,15; f:2, 57; p: \geq .05$ respectivamente. Como se observa, las madres en la distribución por cuartil son más numerosas en el primer cuartil y menores en el último cuartil. Las variables demográficas “nivel de marginación”, “número de dependientes económicos”, “número de hermanos” no son significativas para ninguna escala. En cambio, las variables “ingreso” y “estado civil” fueron significativas para las tres escalas como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2.

Comparación de medias de las variables sociodemográficas significativas para las tres escalas.

	Categoría	N	Media	DS	t/f	Sig.
Ingresos						
Soporte	Sin ingresos	79	2.15	1.06	4.350	.005
Parental	≤ 1000	54	2.24	1.06		
	De 1000 a 3000	88	2.54	1.07		
	≥3000	47	2.78	1.12	4.094	.007
Soporte	Sin ingresos	79	2.51	1.14		
Social	≤ 1000	54	2.03	1.09		
	De 1000 a 3000	88	2.68	1.05	1.07	
	≥3000	47	2.57	1.07		

Comparación de medias de las variables sociodemográficas significativas para las tres escalas.

	Categoría	N	Media	DS	t/f	Sig.		
Ingresos								
Satisfacción	Sin ingresos	79	2.06	1.06	3.758	.011		
Familiar	≤ 1000	54	2.46	1.17				
	De 1000 a 3000	88	2.54	1.11				
	≥3000	47	2.63	1.05	2.241	0.027		
Soporte	Casado	209	2.48	1.09				
Parental	Unión libre	59	2.13	1.05				
Soporte	Casado	209	2.55	1.09			1.912	.059
Social	Unión libre	59	2.23	1.13				
Satisfacción	Casado	209	2.50	1.11			3.013	.003
Familiar	Unión libre	59	2.03	1.04				

N: número de sujetos por grupo; DS: Desviación estándar; t: t de Student; f: f de Snedecor; Sig.: grado de significancia.

Para identificar la relación que existe entre el Soporte Social, Soporte Parental y el grado de Satisfacción Familiar, se realizó un análisis de correlación

bivariada, en donde se encontró que las tres escalas están correlacionadas significativamente ($p \leq .01$) entre ellas, el mayor grado de relación se encuentra entre la Satisfacción Familiar y el Soporte Parental con el 57%; sin embargo como era de esperarse al determinar como la variable control el índice de Soporte Social esta correlación disminuyó 11 grados (ver tabla 3).

Tabla 3.

Correlación Bivariada y Parcial entre Soporte Social, Parental y Satisfacción Familiar con el 57%

		Soporte Social	Satisfacción Familiar	Variable control "Soporte Social"
Satisfacción Familiar	Correlación de Pearson	.469**	1	
	Sig. (bilateral)	.000		
Soporte Parental	Correlación de Pearson	.447**	.570**	.456
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por último, al tomar en cuenta los sujetos “insatisfechos”, aquellos que se encuentran en el primer cuartil con puntajes de 15 a 28 puntos, y los “muy satisfechos”, los cuales corresponden al cuarto cuartil con puntajes de 35 a 39 puntos, muestran diferencias significativas en relación con el grado total percibido de Soporte Parental y Soporte Social.

Así mismo, en la tabla 4 se observa que los sujetos “insatisfechos” presentan una media de 68 puntos para el Soporte Parental, lo cual corresponde al primer cuartil (sujetos con menor percepción de soporte parental); en comparación con los sujetos “muy satisfechos” que presentan una media de 85 puntos lo cual corresponde al tercer cuartil (percepción de Soporte Parental), comportándose exactamente de la misma manera para Soporte Social, resulta importante observar que a pesar de ser los sujetos con mayor grado de Satisfacción no presentan el mayor grado de Soporte Parental y social, lo cual

será planteado en la discusión. Por otro lado, el valor de t es mucho mayor en insatisfacción y menor en satisfacción indicando que las madres perciben menor soporte que los padres

Tabla 4.

Comparación t de Student entre el primer y cuarto cuartil de Satisfacción Familiar en relación con soporte social y parental.

Escala de Satisfacción Familiar		N	Media	DS	H	M	t	Sig.
Grado total de Soporte Parental	Insatisfechos	78	68.88	15.50	29**	49***	-7.28	.000
	Muy Satisfechos	57	85.31	10.70	33**	24***		
Grado total de Soporte Social	Insatisfechos	78	51.65	8.85	29***	49**		
	Muy Satisfechos	57	58.22	5.93	33***	24**	-5.16	.000

N: Número de sujetos por grupo; DS: Desviación estándar; H: Número de hombres en cada grupo, M: Número de mujeres en cada grupo; **: Significancia $\geq .00$, ***: Significancia $\geq .000$; t: t de Student; f: f de Snedecor; Sig.: Grado de significancia.

Discusión y conclusiones.

Del estudio de las familias tlaxcaltecas que tienen un hijo con discapacidad intelectual, tal como se señala en las características sociodemográficas, se encuentra que son de origen indígena; cuatro de cada diez tienen más de dos hijos y esa misma proporción del total recibe apoyos públicos, mientras 7 de cada diez de la muestra, cuenta con al menos 3 dependientes económicos. Lo anterior ubica a estas familias como extensas ya que viven con parientes de primera línea generacional y pobres ya que son candidatos para los otorgamientos de recursos compensatorios para mejorar las oportunidades para una vida digna. En la literatura, la serie de cambios y demandas que estas familias enfrentan cotidianamente en relación con la discapacidad frecuentemente pueden generar estrés parental e impactar varias dimensiones de la vida familiar (Davis & Gavidia-Payne, 2009), en este sentido se reconoce el importante papel que el Soporte Social desempeña para los padres como mediador ante situaciones generadoras de estrés que podrían repercutir en la satisfacción familiar.

Los hallazgos de este trabajo son consistentes con trabajos previos, que sustentan la importancia del soporte, ya sea a nivel informal, otorgado por los miembros de la familia, parientes, amigos vecinos, o el formal derivado de los profesionales e instituciones, en las familias que viven la experiencia de la discapacidad de un hijo (Weiss, 2005, Karasavvidis, Avgerinou, Llanou, Priftis, Lianou & Siamaga, 2011). Por ello el Soporte Social es uno de los muchos recursos familiares que en familias tlaxcaltecas, en cualquiera de sus fuentes, ya sean internas como externas, juega un papel muy importante en la satisfacción de los padres respecto a la cohesión y adaptabilidad familiar, dimensiones del constructo satisfacción familiar, cuando se tiene un hijo con discapacidad intelectual.

De las distintas fuentes proveedoras de soporte para las familias tlaxcaltecas estudiadas, resulta de mayor importancia la percepción de apoyo que el otro padre otorga, es decir el Soporte Parental, aspecto que coincide ampliamente con los reportes existentes en este campo (Raina, *et al.*, 2005; Kersh, Hedvat, Hauser-Cram & Warfield, 2006; Mink, Nihira & Meyers, 1983); para McConkey, *et al.* (2008), compartir la crianza entre el padre y la madre está íntimamente conectado con el nivel de estrés parental que se puede experimentar y se relaciona con el grado de satisfacción familiar de los padres (Vera, Barrientos, Hurtado, 2011), lo cual se ha mostrado está correlacionado con los puntajes obtenidos de estimulación del niño en el hogar (Vera, Grubits & Rodríguez 2007) y con el desarrollo psicosocial del niño (Vera, Peña & Calderón, 2009 ; Vera & Rodríguez, 2009). Por ello el soporte parental es uno de los recursos fundamentales para las familias, posiblemente la percepción de Soporte Social, ocupe un lugar menos relevante, primero porque las redes de apoyo son extensivas y omnipresentes y a diferencia de las familias nucleares individualizadas, las familias de la muestra ejercen rutinas de apoyo de poca frecuencia y magnitud ante las necesidades de una vida en pobreza, lo que les permite contar con excedentes de tiempo y dinero para apoyar al otro.

Coincidente con el reporte de estudios desarrollados en diferentes contextos sociales (Tsibidaki & Tsamparli, 2007), los resultados de este trabajo

muestran que el género establece diferencias en la percepción de soporte parental, mismos que es necesario explicar a partir del entramado socio sociocultural particular (Park, Gliddenn & Shin, 2010); así las diferencias encontradas pueden explicarse en razón de los patrones diferenciados de búsqueda de apoyo entre hombres y mujeres; por ejemplo, los padres tienden a no buscar soporte de otras fuentes y concentrarse en la relación con el otro progenitor, como muestra el trabajo de Trute, Worthington y Hiebert-Murphy (2008); en este sentido, probablemente los padres tlaxcaltecas observen un patrón similar al referido, que puede explicarse en el contexto local en razón de la asignación tradicional de roles sobre lo masculino y femenino existente. Los datos por cuartil en la tabla 1 muestran que las madres perciben menor nivel de satisfacción y soporte que los padres, lo cual es compatible con los datos obtenidos para México (Vera & Peña, 2005)

Siguiendo los resultados de Park, Gliddenn y Shin (2010), si los padres se ocupan prevalentemente del soporte material y no emocional, y las madres del aspecto emocional, instrumental y en algunos casos material, sumado al hecho de que las mujeres experimentan un incremento en el aislamiento social al ocuparse de la crianza de los hijos y las tareas domésticas (cuatro de cada diez), probablemente sean estas algunas de las variables que expliquen las diferencias en la percepción de soporte parental en la población tlaxcalteca, sin dejar de lado que lo expuesto puede incidir en la calidad de la relación esposo-esposa, en la existencia de relaciones interpersonales positivas en algún momento de la vida en conjunto (Karasavvidis, Avgerinou, Llanou, Priftis, Lianou & Siamaga, 2011).

Además habría que considerar la relevancia de otro de nuestros resultados congruente con la literatura que indica la relación entre Soporte, Satisfacción Familiar e ingreso, ésta se explica a partir de la falta de recursos económicos que imposibilitan condiciones de vida adecuadas y a su vez son generadoras de tensiones entre los padres y una menor satisfacción con la familia (Emerson, *et al.* 2008). La incapacidad del proveedor de lograr los mínimos de bienestar estimados socialmente para la clase, su rol social y su insuficiencia para cumplir con los

satisfactores básicos hacen más probable que el niño con discapacidad no acceda o permanezca en los procesos de rehabilitación.

Por último, un resultado inesperado es la relación entre Satisfacción Familiar, Soporte, en sus dos modalidades, y el estado civil de los padres, que abre una serie de interpretaciones más que conclusiones. Para Esteinou (2007) la familia mexicana tiene una gran fortaleza como institución, en la que predominan fuertes creencias provenientes principalmente de la religión católica, tal como sucede en el caso de Tlaxcala, que consideran al grupo y al matrimonio como instituciones de largo término y posiblemente esta condición, en la que sostiene la idea de mantener a la familia unida, de la primacía del interés colectivo sobre el individual, influya en la forma de resolver tensiones y conflictos en la familia que tiene un hijo con discapacidad, redundando en una mayor percepción de soporte y satisfacción con la familia. Lo cierto es que los padres en unión libre presentan percepciones de menor puntaje en las tres medidas, que posiblemente se asocien con su aceptabilidad y reconocimiento por parte del grupo social y auto aceptación, plan de vida y procesos de valoración personal en el concubinato.

Las implicaciones de este estudio son más positivas desde una perspectiva política en la inclusión educativa, respecto a la argumentada necesidad del conocimiento profundo de las familias que tienen un hijo con discapacidad intelectual como elemento insoslayable en la relación familia-escuela. Esto es, los resultados cuestionan por sí mismos la prevalencia de una única perspectiva teórica explicativa de estas familias sobre la pérdida y el duelo, discurso oficial que ha regido hasta el momento la concepción, diseño e instrumentación de líneas de trabajo con los padres de familia; queda de manifiesto la importancia de incluir otro tipo de variables como el Soporte Parental y Social, que permitan comprender un fenómeno complejo y multifactorial. Estos resultados muestran que es necesario revisar y diversificar las posturas teóricas que explican a estas familias e instrumentar programas de actualización para educadores especiales y profesionales relacionados con estos casos. En razón de lo anterior; diseñar programas formales de intervención psico-educativa enfocados en el

reforzamiento o desarrollo de habilidades de soporte parental e implementar programas formales de soporte familiar.

Finalmente, ante la tendencia actual de familias monoparentales y el fenómeno de la migración que transforman las características demográficas, y dado que la muestra estudiada comprendió exclusivamente a familias integradas por ambos progenitores, sería de utilidad llevar a cabo otros estudios, que describan las necesidades y características de estas formas de construir una familia con un hijo con discapacidad intelectual.

Referencias

- Abidin, R. & Brunner, J. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 24, 31-40.
- Bernier, J. (1990). Parental adjustment to a disabled child: a family-systems perspective. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 589-596.
- Blanco, R., Umayahara, M. & Reveco, O. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO: Chile.
- Bostrom, P., Broberg, M. & Hwang, P. (2010). Different, difficult or distinct? mother's and fathers's perceptions of temperament in children with and without intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, (9), 806-819.
- Broberg, M., (2011). Expectations of and reactions to disability and normality experienced by parents of children with intellectual disability in Sweden. *Child Care Health*, 37, (3), 410-417.
- Brown-Baatjies, O. Fouché, P. & Greeff, A. (2008). The development and relevance of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation. *Acta Académica*, 40, (1), 78-126.
- Caples, M. & Sweeney, J. (2010). Quality of life: a survey of parents of children/adults with an intellectual disability who are availing of respite care'. *British Journal of Learning Disabilities*, 9999 (9999):1-9.

- Cobb, S. (1982). Social support and health through the life course. En McCubbin, H. Cauble, E., Patterson, J. *Family stress, coping and social support*. Charles C. Thomas:USA:
- Davis, K. & Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 2009, 34(2), 153-62.
- Douma, J., Dekker, H. & Koot, M. (2006). Supporting parents of youths with intellectual disabilities and psychopathology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50 (8), 570-581.
- Emerson, E., Graham, H. & Hatton, C. (2006). The measurement of poverty and socio-economic position in research involving people with intellectual disability. *International Review of Research Mental Retardation*: Academic Press, USA.
- Emerson, E., Graham, H., McCulloch, A., Blacher, J., Hatton, C. & Llewellyn, G. (2008). The social context of parenting 3-year-old children with developmental delay in the UK. *Journal Child: Care, Health and Development*, 35, (1), 63-70.
- Escudero, J. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Esteinou, R. (2007). Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México. Publicaciones de la Casa Chata: México.
- Ezpeleta, J. (1999). *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados: México.
- Ferguson, P. (2002). A place in the family: an historical interpretation of research on parental reactions to having a child with disability. *The Journal of Special Education*, 36 (3), 124-130.

- Figley, Ch. (1989). *Treating stress in families*. Brunner/Mazel Psychosocial Stress Series: USA.
- Freud, S. (1917). *Duelo y melancolía* en: Obras completas. Amorrortu: Argentina.
- Gupta, A. & Sihgal, N. (2004). Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15 (1), 22-35.
- Karasavvidis, S., Avgerinou, Ch. Lianou, E., Priftis, D., Lianou, A. & Siamaga, E. (2011). Mental retardation and parenting stress. *International Journal of Caring Sciences*, 4, (3), 21-31.
- Kersch, J., Hedvat, T., Hauser-Cram, P. & Warfield, M. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, (12), 883-893.
- Kubler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. Mcmillan: USA.
- Lloyd, T. & Hastings, R. (2008). Psychological variables as correlates of adjustment in mothers of children with intellectual disabilities: cross-sectional and longitudinal relationships, *Journal of Intellectual Disability Research*, 52 (1), 37-48.
- McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M., Chang, M., Jarrah, S., Shukri, R. (2008). The impact on mothers of bringing up a child with intellectual disabilities: a cross-cultural study. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 65-74..
- McCubbin, H. & Patterson, J. (1983). The family stress process: the double ABCX model of adjustment and adaptation, en McCubbin, H., Sussman, M., Patterson, J. *Social stress and the family: advances and developments en family stress theory and research*, 7-37, Haworth: New York, USA.
- McCubbin, H., Mc.Cubbin, M., Thompson, A., Han, S. & Allen, C., (1997). Families under stress what makes them resilient. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 3-15.
- McCubbin, H., Patterson, J. & Glynn, T. (1982). Social Support Index (SSI). En McCubbin, H., Thompson, A., McCubbin, M. (1996). *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation. Inventories for research and practice*. University of Wisconsin System: Madison, USA.

- Mink, I., Nihira, K. & Meyers, C. (1983). Taxonomy of family life styles. *American Journal of Mental Deficiency*, 87, 484-497.
- Minnes, P., Woodford, L. & Passey, J. (2007). Mediators of well-being in ageing family carers of adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13 (2), 1-12.
- Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: a response to having a mentally defective child. *Social Casework*, 190-193.
- Olson, D., Russell, C. & Sprenkle., D. (1989). *Circumplex model: systemic assessment and treatment of families*. Haworth Press: USA.
- Olson, D., Stewart, K. & Wilson, L. (1990). *Health and stress profile (HSP) revised*. Profile of Health Systems: USA.
- Park, S., Glidden, L. & Shin, J. (2010). Structural and functional aspects of social support for mothers of children with and without cognitive delays in Vietnam. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 38-51.
- Patterson, J. M., Jernell, J., Leonard, B.J., & Titus, J.C.(1994). Caring for medically fragile children at home: The parental-professional relationship. *Journal of Pediatric Nursing* 9, 98-106
- Pereira, N. & Dessen, M. (2004). O que significa ter uma criança com deficiência mental na família?. *Educar, Curitiba*, (23), 161-183.
- Polaino-Lorente, A. & Martínez, P. (2003). *Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia*. Instituto de Ciencias para la Familia: España.
- Raina, P., O'Donnell M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S., Russell, D., Swinton, M., Zhu, B. & Wood, E. (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *Pediatrics*, 115, (6), 626-636.
- Roll-Pettersson, L. (2001). Parents talk about how it feels to have a child with a cognitive disability. *European Journal of Special Needs Education*, 16 (1), 1-14.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2000). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular*. SEP: México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Curso Nacional de Integración Educativa*. SEP: México

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. SEP: México.
- Shin, J. & Nhan, N., (2009). Predictors of parenting stress among Vietnamese mothers of young children with without cognitive delay. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34, (1), 17-26.
- Singer, G. (2000). Suggestions for a pragmatic program of research on families and . *The Journal of Special Education*, 36 (3), 148-154.
- Torres, R. (2000). *Una década de Educación para todos: la tarea pendiente*. UNESCO: Argentina.
- Trute, B., Worthington, C. & Hiebert-Murphy, D. (2008). Grandmother support for parents of children with disabilities: Gender differences in parenting stress. *Families, Systems, & Health*, 26(2),135-146.
- Tsai, S. & Wang, H. (2009). The relationship between caregiver's strain and social support among mothers with intellectually disabled children. *Journal of Clinical Nursing*, 18, (4), 539-548.
- Tsibidaki, A. & Tsamparli, A (2011). Redes de apoyo a las familias griegas con hijos discapacitados en edad escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12, 5 (2), 283-306
- Vera, J. & Rodríguez, C. (2009) Prácticas de crianza, desarrollo y cuidado del niño en poblaciones rurales e indígenas. *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Americas*. Vol. 3, No. 2, Jul-Dez. Pp. 10-22
- Vera, J. A. & Peña, M. (2005) Desarrollo, estimulación y estrés de la crianza en infantes rurales de México. *Apuntes de Psicología*. Universidad de Sevilla y el Colegio Oficial de Psicólogos. 23:3, 305-319. ISSN 0213-3334. Índices en: PsycINFO, ISOC, PSICODOC, IBECS. En red: <http://psicodoc.copmadrid.org/psicodoc.htm>
- Vera, J. A., Grubits, S. & Rodríguez, C. (2007) Estimulación y prácticas de crianza en infantes terena del Brasil. *Revista Ra Ximhai*. Universidad Autónoma Indígena de México. 3:1, Enero-Abril, 49-81 ISSN: 1665-0441. Índices en: e-revist@as, FECYT, LATINDEX, CLASE, EBSCO, RevistALAS, OEI. En red: http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/ra_ximhai.htm

- Vera, J. Barrientos, P. & Hurtado, M., (2011). La famiglia messicana con disabilità intellettuale di un figlio secondo una visione multifattoriale: *Rivista di studi familiari*, 2, 39-53.
- Vera-Noriega, J. A., Peña, M. & Calderón, N. (2009) Prácticas de crianza y educación inicial en la etnia Mayo. *Revista de Estudios Sociales*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. Número especial XX Aniversario. 303-324. ISSN 0188-4557. Índices en: Red ALyC, LATINDEX, CLASE y CONACyT. En red:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/index.jsp>
- Weiss, S. (2005). Maternal state of mind and expressed emotion: impact of mother's mental health, stress, and family satisfaction. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 11 (3), 135-143.
- Wieland, N. & Baker, L. (2010). The role of marital quality and spousal support in behaviour problems of children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, (7), 620-633.
- Wikler, L., Wasow, M. & Hatfield, E. (1981). Chronic sorrow revisited: parent vs. professional depiction of the adjustment of parents of mentally retarded children. *American Journal of Orthopsychiatric*, 5 (1), 63-70.
- Wong, F., Poon, A. & Kwok, S. (2011) The maintenance effect of cognitive-behavioural treatment groups for Chinese parents with children with developmental disabilities in Melbourne, Australia: A six-month follow-up study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55, 1043-1053.

EVALUADORES DE LAS PROPUESTAS, PARA CAPÍTULO DE LIBRO, PRESENTADAS A LA CONVOCATORIA EMITIDA

Los trabajos presentados en este libro, previa convocatoria, fueron seleccionados tras ser evaluados por pares mediante el procedimiento denominado “doble ciego”.

En el proceso de evaluación participaron los siguientes investigadores:

- Octavio González Vázquez
- Raymundo Carrasco Soto
- Manuel de Jesús Mejía Carrilo
- Alejandra Méndez Zuñiga
- Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar
- Dolores Margarita Mayorga Ventura
- Adla Jaik Dipp
- Arturo Barraza Macías
- Paula Elvira Ceceñas Torrero

Agradecemos a todos ellos el trabajo realizado y el profesionalismo mostrado en el proceso de valuación

El libro, “Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México”, está constituido por 11 reportes de investigación que fueron seleccionados tras haber sido postulados por investigadores de diferentes partes del país y evaluados por pares mediante el procedimiento denominado doble ciego. La diversidad teórico-conceptual, aparejada a la de los participantes en las diferentes investigaciones, hace de este libro un referente obligado para la identificación de líneas de investigación en el campo de la educación especial. En sus páginas los lectores podrán encontrar trabajos de investigación cuantitativa y cualitativa que abordan con rigor metodológico diferentes variables en los diversos agentes de la escuela regular.